

ACADEMIA ROMÂNĂ
INSTITUTUL DE SOCIOLOGIE

REVISTA ROMÂNĂ DE SOCIOLOGIE



Serie nouă • Anul XXIX
2018 • Nr. 1–2

DIN SUMAR:

ANCA VELICU, CATHERINE BLAYA, Campaniile de siguranță pe internet și de prevenire a cyberbullying-lui în școli. O poveste a copiilor, spusă de datele proiectului *EU Kids Online*
ROZÁLIA KLÁRA BAKÓ, GYÖNGYVÉR ERIKA TÖKÉS, Parental Mediation and Romanian Young Children's Digital Practices (Medierea parentală și practicile digitale ale copiilor mici din România)
ANCA VELICU, BIANCA BALEA, MONICA BARBOVSCHI, Percepția adolescenților asupra riscurilor *sexting*-ului. Date din proiectul *Prieteni 2.0*
DANIELA GABA, FLORIN LAZĂR, OANA-VERA NEGRUȚ (PIRNECI), GEORGIANA-CRISTINA RENTEA, ANCA MIHAI, Violența exercitată în familie asupra copilului. Analiză comparativă România – Norvegia
ECATERINA BALICA, Femicidul în comunitățile de imigranți români
CRISTINA LEOVARIDIS, LAURA CÂRCU, Echilibrul dintre muncă, viață personală și educație în rândul studenților. O cercetare calitativă
CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ, Sociologia și știința națiunii în doctrina lui Dimitrie Gusti
DAN BANCIU, Miron Gh. Constantinescu și relansarea sociologiei în România, în perioada comunistă

***VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ
MOMENT ANIVERSAR
RECENZII ȘI NOTE DE LECTURĂ***



EDITURA ACADEMIEI ROMÂNE

REVISTĂ ACREDITATĂ BID (B⁺) DE CNCS

COLEGIUL DE REDACȚIE

Redactor-șef (interimar): prof. dr. Camelia BECIU

Redactor: Simona-Grazia DIMA

Membri: dr. Ilie BĂDESCU (director al Institutului de Sociologie al Academiei Române; director al Centrului de Geopolitică al Universității din București); dr. Franz-Lothar ALTMANN (profesor asociat – Universitatea din București, Departamentul UNESCO); dr. Dan BANCIU (cerc. șt. gradul I – Institutul de Sociologie); dr. Camelia BECIU (profesor – Școala Națională de Studii Politice și Administrative); dr. Ștefan BUZĂRNESCU (profesor – Universitatea de Vest din Timișoara); dr. Michael M. CERNEA (profesor – George Washington University, Senior Adviser – The World Bank, membru corespondent al Academiei Române); dr. Emilian DOBRESCU (secretar științific al Secției de științe economice, juridice și sociologie a Academiei Române); dr. Ioan DRĂGAN (profesor – Universitatea din București); dr. Christian GIORDANO (profesor – Universitatea Fribourg, Elveția); Ion GLODEANU (secretar științific al Institutului de Sociologie); dr. Erich GOODE (profesor univ. emerit – Universitatea de Stat din New York, Stony Brook); dr. Martin HAUSER (director al Departamentului UNESCO, profesor – Catedra de studii interculturale și schimburi interreligioase); dr. Oscar HOFFMAN (cerc. șt. gradul I – Institutul de Sociologie); dr. Petru ILUȚ (profesor – Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca); dr. Michel MAFFESOLI (profesor – Universitatea Paris V); dr. Ioana PETRE (cerc. șt. gradul II – Institutul de Sociologie); dr. Vasile ȘOIMARU (profesor la Catedra de Sociologie a Academiei de Științe din Republica Moldova); dr. Ivan TCHALAKOV (președinte al Asociației Sociologilor din Bulgaria), dr. Katherine VERDERY (profesor univ. dr. docent – City University of New York).

Culegere și tehnoredactare: Cristiana GHIȚĂ

CONSULTANȚI ȘTIINȚIFICI:

Dr. Filip Alexandrescu

Dr. Adela Șerban

Redactor: Mădălina-Oana MIHĂILĂ

Tehnoredactor: Mariana IONICĂ

Coperta: Mariana MOCANU

**Lucrare apărută cu sprijin financiar din
Fondul Recurent al Donatorilor – Academia Română**

Redacția: INSTITUTUL DE SOCIOLOGIE

Calea 13 Septembrie nr. 13, sector 5

050711, București, România

Tel.: 021 318 81 06; 021 318 81 27;

021 318 81 28/2417; fax: 021 318 24 48

E-mail: revista@insoc.ro

www.revistadesociologie.ro

© 2018, EDITURA ACADEMIEI ROMÂNE

Calea 13 Septembrie nr. 13, sector 5

050711, București, România

Tel.: 021 318 81 06; 021 318 81 46

Fax: 021 318 24 44

E-mail: edacad@ear.ro

www.ear.ro

REVISTA ROMÂNĂ DE SOCIOLOGIE

Anul XXIX, Nr. 1–2 • 2018

S U M A R

DOSAR TEMATIC.

COPIII ȘI MEDIA DIGITALĂ: RISC ȘI PREVENȚIE

ANCA VELICU, CATHERINE BLAYA, Campaniile de siguranță pe internet și de prevenire a cyberbullying-ului în școli. O poveste a copiilor, spusă de datele proiectului <i>EU Kids Online</i>	3
ROZÁLIA KLÁRA BAKÓ, GYÖNGYVÉR ERIKA TÖKÉS, Parental Mediation and Romanian Young Children's Digital Practices (Medierea parentală și practicile digitale ale copiilor mici din România)	23
ANCA VELICU, BIANCA BALEA, MONICA BARBOVSCHI, Percepția adolescenților asupra riscurilor sexting-ului. Date din proiectul <i>Prieteni 2.0</i>	37

VIOLENȚA ÎN FAMILIE

DANIELA GABA, FLORIN LAZĂR, OANA-VERA NEGRUȚ (PIRNECI), GEORGIANA-CRISTINA RENTEA, ANCA MIHAI, Violența exercitată în familie asupra copilului. Analiză comparativă România – Norvegia	59
ECATERINA BALICA, Femicidul în comunitățile de imigranți români	83

MUNCĂ ȘI SOCIETATE

CRISTINA LEOVARIDIS, LAURA CÂRCU, Echilibrul dintre muncă, viață personală și educație în rândul studenților. O cercetare calitativă	101
--	-----

CENTENARUL MARII UNIRI

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ, Sociologia și știința națiunii în doctrina lui Dimitrie Gusti	135
--	-----

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 1–224, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NonCommercial CC BY-NC

ACADEMIA ROMÂNĂ
BIBLIOTECĂ
INSTITUTUL DE SOCIOLOGIE

SOCIOLOGIA ROMÂNEASCĂ: CONTEXTE

DAN BANCIU, Miron Gh. Constantinescu și relansarea sociologiei, în România în perioada comunistă	169
--	-----

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ

A 3-A EDIȚIE A CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE „Statele Balcanice și Baltice în Europa Unită: Istorie, Religie și Cultură”, Vilnius (Lituania), 9–11 octombrie 2017 (<i>Irina Stahl</i>)	201
---	-----

MOMENT ANIVERSAR

EDITURA ACADEMIEI ROMÂNE – 70 DE ANI DE EXISTENȚĂ (<i>Ilie Bădescu</i>)	207
---	-----

RECENZII ȘI NOTE DE LECTURĂ

ALMĂJUL DE IERI, DE AZI ȘI DE MÂINE, (coord. Acad. Păun Ion Otiman), București, Editura Academiei – Editura Artpress, 2017 (<i>Ilie Bădescu</i>); „TRANSHUMANȚĂ” INTERBELICĂ ÎN BALCANI. STUDII ȘI ARTICOLE DESPRE AROMÂNI ÎN PUBLICAȚIILE ȘCOLII GUSTIENE, antologie de Zoltán Rostás și Martin Ladislau Salamon, București, Editura Eikon, 2017 (295 p.) (<i>Enache Tușa</i>)	213
---	-----

CAMPANIILE DE SIGURANȚĂ PE INTERNET
ȘI PREVENIREA *CYBERBULLYING*-ULUI ÎN ȘCOLI
O POVESTE A COPIILOR, SPUSĂ DE DATELE PROIECTULUI
EU KIDS ONLINE

ANCA VELICU*
CATHERINE BLAYA**

ABSTRACT

SCHOOLS' CAMPAIGNS FOR ONLINE SAFETY AND *CYBERBULLYING*
PREVENTION. A CHILDREN'S STORY BASED ON THE DATA OF THE
EU KIDS ONLINE PROJECT

Although cyberbullying mostly happens outside school, it negatively affects students' wellbeing, and school experience, contributing to the deterioration of school climate. However, teachers' commitment to address cyberbullying varies, as some feel they lack the skills or that it is not their responsibility.

This paper presents childrens' perception and experience of what the teachers' and schools' involvement is in raising awareness on issues like online risks, e-safety and cyberbullying. The paper is based on the data of the *EU Kids Online III* project that took place in nine European countries in 2013. The project consisted in a qualitative survey, interviews and group discussions, on children aged 9–16. Findings show that schools mostly deal with the prevention of sexual abuse, teaching about online privacy. Students are reluctant to ask for teachers' help and do not trust their ability in supporting them. However, in some countries, students – school staff communication seems easier in case of *cyberbullying*. Worryingly, children also reported unethical online behaviours from staff (spying on students' online life). In conclusion, teachers need further digital literacy training to support students toward a positive use of the Internet. Also, a public discussion of the role of school and teachers in preventing cyberbullying phenomenon is needed. As schools from some countries are more proactive and children more prone to seek help from their teachers in this issue, cross-cultural differences deserve further investigation.

Keywords: *Cyberbullying*, mediation, prevention, Internet, teachers, children, *EU Kids Online*.

* Researcher, the Institute of Sociology of the Romanian Academy; Bucharest; e-mail: anca.velicu@gmail.com.

** PhD, professor in Education Sciences, LASALE, Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vand, Suisse.



1. INTRODUCERE

Răspândirea rapidă a tehnologiilor informației și comunicației, care a avut loc în ultimii 15 ani, a făcut ca acestea să fie parte *sine qua non* din viața tinerilor, încă de la cele mai mici vârste. Telefonul mobil, *smartphone*-ul, tableta sau calculatorul personal sunt de găsit în majoritatea caselor sau a școlilor. Ele oferă o mulțime de oportunități de socializare și învățare acasă sau în școală, dar pot fi folosite și în scopuri agresive, cum ar fi *cyberbullying*-ul.

Dacă acceptăm opinia cercetătorilor, conform căreia școala este responsabilă de eventualele conflicte care apar în mediul *online* între elevi, chiar și atunci când internetul este accesat în afara ei, observăm că până acum se știe relativ puțin despre ce anume, concret, face școala pentru a preveni și a rezolva cazurile de *cyberbullying* (Hinduja & Patchin, 2012; Blaya, 2015). Deși există variații de la o țară la alta, acest deziderat al implicării școlii ridică două probleme: **1.** Identificarea rolului școlii în termeni de responsabilitate (atât legală, cât și educațională) în această intervenție și prevenție și **2.** Faptul că mulți adulți, inclusiv personalul școlii și profesorii, nu știu cum să trateze problemele de IT sau de *e-safety*.

Studiile arată că există o puternică suprapunere între *bullying*-ul tradițional, care are loc față în față, și cel care are loc pe internet (Livingstone *et al.*, 2011, Lampert & Donoso, 2012) și că ceea ce se întâmplă în curtea școlii este afectat de ce se întâmplă *online* și reciproc (Li, 2006; Hinduja & Patchin, 2012). Mai mult, cercetări recente arată o legătură între *cyberbullying* și climatul școlar (Blaya, 2013). Toate acestea confirmă că școala are un rol de jucat în ceea ce privește protejarea copiilor în mediul *online* și educarea lor pentru o folosire pozitivă a internetului, dat fiind că *cyberbullying*-ul afectează direct viața *online* a copiilor implicați și, indirect, întreaga comunitate școlară, prin deteriorarea climatului școlar.

În această lucrare ne propunem să aducem o mai bună înțelegere a situației curente în ceea ce privește percepția copiilor asupra modului cum abordează profesorii și școala, ca instituție, fenomenul *cyberbullying*-ului. Pentru aceasta, la nivel teoretic, ne vom plasa demersul în paradigma deschisă de modelul social ecologic (Cross *et al.*, 2015, Espelage, 2014), conform căruia factorii de risc și de prevenție a *cyberbullying*-ului nu sunt determinați direct de comportamentul individual – așa cum apărea în studiile anterioare (Mesch, 2009) despre *bullying*-ul tradițional sau *online*, unde deseori modelul folosit era teoria activităților de rutină, care explică riscul de a deveni victimă prin comportamentul victimei (Felson și Cohen, 1979). Din contră, folosind modelul social ecologic, Cross și colegii (2015) explică atât *cyberbullying*-ul, cât și prevenția printr-un complex de interacțiuni dintre individ și contextul în care trăiește, context care poate fi înțeles pe urmele modelului ecologic (Bronfenbrenner, 1977) la nivel micro, mezo și macro. Astfel, poate fi explicat impactul pe care poate să îl aibă școala și profesorii (nivelul mezo) sau politicile și strategiile naționale privind violența (nivel macro) asupra copilului în aspecte care privesc prevenirea *cyberbullying*-ului.

De asemenea, vom folosi teoria medierii școlare (Livingstone *et al.*, 2011), care reprezintă o adaptare la context școlar a teoriei medierii parentale (Nathanson, 1999). Născută în epoca televiziunii, această din urmă teorie susține că efectele mediei negative asupra copiilor pot fi diminuate prin supravegherea de către părinți a consumului mediatic al copiilor, și anume, prin supravegherea activă, restrictivă sau co-vizionare. Teoria a fost preluată și adaptată odată cu apariția altor media (e.g. jocurile video și internetul) și apoi a fost extinsă la nivelul altor adulți care joacă un rol semnificativ în viața copiilor, cum ar fi profesorii (Kalmus *et al.*, 2012; Pasquier *et al.*, 2012). Totuși, așa cum arată Haddon (2015), și teoria medierii parentale și cea a medierii din partea profesorilor consideră copilul ca subiect pasiv, ca simplu „receptacul” al procesului de mediere, perspectiva acestuia fiind neglijată. Dacă Haddon (2015) recuperează această perspectivă în ceea ce privește intervenția părinților în modul în care copiii folosesc internetul, demersul nostru în acest studiu este să aflăm perspectiva copiilor cu privire la intervenția profesorilor și a școlii în controlarea folosirii internetului de către copii.

La nivel empiric, ne vom baza pe datele calitative ale proiectului *EU Kids Online* pentru a investiga: **1.** Modul cum percep copiii medierea pe care școala o realizează în vederea diminuării posibilelor efecte negative ale internetului și, mai specific, angajarea școlii în activități de prevenire a *cyberbullying*-ului; **2.** Deschiderea manifestată de copii în a cere ajutorul profesorilor atunci când întâlnesc situații problematice *online*. Culegerea datelor a avut loc în 2013, în nouă țări europene (Belgia, Grecia, Italia, Marea Britanie, Malta, Spania, Portugalia, Republica Cehă și România) și a luat forma discuțiilor individuale și de grup la care au participat în total 368 de copii cu vârste de 9–16 ani (Smahel & Wright, 2014).

Astfel, studiul are relevanță atât la nivel empiric – dată de înțelegerea modului în care școala se implică la acest moment în fenomenul de *cyberbullying*, precum și prin înțelegerea percepției pe care copiii o au asupra acestei implicări și medieri –, cât și la nivel teoretic, prin faptul că propune o abordare holistică (modelul social ecologic) a fenomenului de prevenire a *cyberbullying*-ului.

2. CYBERBULLYING-UL. DEFINIȚIE ȘI CARACTERISTICI

Bazându-se pe mai vechile studii despre *bullying* și *bullying*-ul școlar (Olweus, 1993; Smith, 2001; Debarbieux, 1998), conceptul care pare să se fi impus atât în studiile despre agresivitate și devianță, cât și în studiile de sociologia internetului pentru a defini comportamentul agresiv *online* este *cyberbullying*, cu toate că pot fi întâlniți și alți termeni, precum „*bullying* pe internet sau *online*”, „*bullying* electronic sau digital”, „*cyber-violență*”, „*agresivitate online*”, „*cyber-agresivitate*” (Walrave *et al.*, 2009; Blaya, 2013). *Cyberbullying*-ul este definit ca folosire a tehnologiilor digitale de către un individ sau un grup de persoane pentru a face rău, în mod repetat și intenționat, unei alte persoane sau grup de persoane

care are sau au dificultăți în a se apăra (Smith *et al.*, 2008; Belsey, 2006). Acest comportament agresiv poate să se manifeste prin e-mail, prin postări publice sau mesaje private pe rețelele de socializare *online*, sau în cadrul jocurilor și poate să se manifeste prin umilire, mesaje de amenințare sau insulte, excludere din diferite comunități, sau chiar situații problematice care implică sexting. Unele studii, cum este și cazul *EU Kids Online II*, fac diferența dintre *bullying*-ul *online* și *cyberbullying*-ul, acesta din urmă definit ca formă de *bullying* care se întâmplă pe internet sau prin telefonul mobil (Lampert & Donoso, 2012).

Depart de a atinge un consens absolut, unii cercetători se întreabă dacă trebuie să considerăm *cyberbullying*-ul o nouă formă de violență sau doar o altă manifestare a *bullying*-ului, care are loc mediat electronic. Pentru Wolak *et al.* (2007), de exemplu, agresivitatea care are loc în acte singulare pe internet sau prin telefonul mobil nu ar trebui considerată deloc *bullying* în lipsa repetitivității actului. Din contră, alți cercetători susțin că prin însuși faptul de a se manifesta pe internet, prin caracterul public și permanent al internetului, agresivitatea *online* devine automat repetitivă (Nocentini *et al.*, 2010, Valkenburg & Peter, 2011; Vandebosch & Van Cleemput, 2010).

Mai mult, Jordan (Jordan, 1999, în Walrave *et al.*, 2009) argumentează că acel dezechilibru de forțe care apare ca definitoriu în situațiile de *bullying* tradițional este, în *cyberbullying*, înlocuit de un dezechilibru de competențe digitale și de caracterul posibil anonim al comunicării pe internet. Oricare ar fi poziția adoptată, fie că susținem că este o mai veche formă de agresivitate care se manifestă într-un nou mediu, fie că susținem că este o nouă formă de violență, ceea ce e clar este că *cyberbullying*-ul prezintă anumite caracteristici diferite de cele ale *bullying*-ului tradițional (Beran & Li, 2005; Li, 2007; Walrave, 2009). Elementele esențiale de diferențiere sunt, după Kernaghan și Elwood (2013), următoarele: 1. Anonimitatea pe care comunicarea pe internet o permite (vezi: Grigg, 2010; Smith *et al.*, 2008) 2. Faptul că nu mai există intervale de timp sau locuri prin excelență sigure (așa cum, în *bullying*-ul tradițional era considerată casa), comunicarea electronică permițând agresorilor să ajungă la victimă în orice moment, oriunde ar fi aceasta, creând astfel un climat de insecuritate generalizat. În ceea ce privește influența dezechilibrului de competențe digitale asupra probabilității de a fi victimă sau agresor într-un act de *cyberbullying*, păreri sunt divergente. Fără îndoială, ca să acționeze, este necesar ca agresorul să aibă minime competențe digitale (Kernaghan & Elwood, 2013), dar, în ceea ce o privește pe victimă, cercetările arată că până și cei mai pricepuți utilizatori de internet pot fi victime ale *cyberbullying*-ului, un factor explicativ al acestei relații putând fi timpul petrecut *online*, timp mai mult însemnând o mai mare probabilitate de a fi victimă a *cyberbullying*-ului, dar și o creștere a competențelor digitale (Velicu, 2014). Altă diferență între *bullying*-ul tradițional și cel *online* rezidă în noul rol al martorului: prin distribuirea mesajelor sau al conținutului care formează obiectul *bullying*-ului, acesta poate fi considerat, la rândul său, agresor (Grigg, 2010).

Distanța fizică ce separă victima de agresor în *cyberbullying* poate fi la rândul său un factor de diferențiere, prin faptul că permite agresorului să ignore și să minimizeze severitatea acțiunilor sale, micșorând nivelul de empatie, agresorii nemaifiind martorii impactului emoțional sau psihologic pe care actele lor l-ar avea asupra victimei (Bryce & Fraser, 2013). Cu toate acestea, elevii și profesorii nu ezită să considere că urmările negative ale *cyberbullying*-ului sunt la fel de puternice precum cele ale *bullying*-ului tradițional, afectând pe termen lung calitatea vieții elevilor (Willard, 2007, Stauffer *et al.*, 2012). Astfel, studiile arată că victima unui act de *cyberbullying* resimte anxietate, depresie, scădere a stimei de sine, probleme emoționale care pot să ducă la dorința de sinucidere (Patchin & Hinduja, 2010). Dacă vorbim despre agresor, *cyberbullying*-ul este asociat cu însingurarea, sentimentele de frustrare, frică sau mânie, dar și cu rezultate școlare scăzute (Beran & Li, 2007). În ceea ce privește victima, aceasta poate la rândul său să adopte comportamente antisociale deviante care să afecteze ulterior întregul climat școlar (Kubiszewski *et al.*, 2013).

2.1. IMPLICAREA ȘCOLII ÎN PREVENIREA CYBERBULLYING-ULUI

Așa cum am văzut mai sus, și cum accentuează Willard (2007) în studiul său, deși are loc de multe ori în afara școlii, *cyberbullying*-ul are un efect negativ asupra a ce se întâmplă în școală, motiv pentru care profesorii au un rol important în prevenirea lui sau în susținerea elevilor într-o situație post-risc. Cu toate acestea, nu toți profesorii se angajează în aceste procese, situația variind atât de la o țară la alta, cât și în interiorul fiecărei țări (Stauffer *et al.*, 2012; Eden *et al.*, 2013). Unii profesori consideră că nu sunt suficient de competenți pentru a asigura asistență copiilor în situația de pre- sau post-*cyberbullying* (Mason, 2008), în timp ce alții consideră că nu este responsabilitatea lor (Stauffer *et al.*, 2012). Intervențiile în școli variază și la nivel individual sau în funcție de tipul de școală, femeile profesoare, profesorii care au în grijă copii cu vârste mici, precum și profesorii din școlile pentru copii cu nevoi speciale fiind mai dispuși să ofere mediere (Eden *et al.*, 2013). Astfel că, deși profesorii recunosc, în general, existența problemei și importanța acesteia, nu sunt întodeauna conștienți de situațiile concrete pe care le întâlnesc și nu știu cum să le abordeze (Yilmaz, 2010), explicându-se în acest fel reticenta lor în a interveni, lucru cu atât mai vizibil în cazul profesorilor în vârstă (Eden *et al.*, 2013; Hinduja & Patchin, 2012).

În ceea ce îi privește pe elevi, aceștia nu sunt dornici, la rândul lor, să vorbească cu personalul școlii atunci când întâlnesc situații problematice *online*, preferând să vorbească despre acestea cu prietenii, părinții sau alte persoane (Livingstone *et al.*, 2011, Blaya, 2013, Velicu *et al.*, 2014). Motivele pentru această opțiune sunt: **1.** Teamă că situația s-ar înrăutăți și/sau amplifica; **2.** Percepția că adulții, în general, atât părinții, cât și profesorii nu vor fi capabili să rezolve problema (Li, 2006) și **3.** Percepția că, în cazul în care ar vorbi despre aceasta, nu ar fi luați în serios (McElearney *et al.*, 2008).

Așa cum explică boyd¹ (2014), folosind termeni diferiți pentru aceeași realitate, tinerii și adulții au automat înțelegeri diferite ale acesteia. Astfel, adolescenții folosesc termenul *drama* pentru a desemna conflictele interpersonale *online*, în timp ce adulții folosesc termenul de *bullying*. Diferența dintre *drama* și *cyberbullying* este aceea că, în primul caz, informațiile sunt împărtășite *online* cu ceilalți cu mai mare ușurință, iar când lucrurile scăpă de sub control se poate ajunge la situații agresive, nefiind însă vorba despre o formă inițială de agresivitate care să apară *ex nihilo*.

Oricare ar fi diferența dintre înțelesurile celor doi termeni și, deci, fie că adulții înțeleg sau nu ce se întâmplă în viața *online* a copiilor, profesorii le vorbesc totuși copiilor despre siguranța pe internet: 58% dintre tinerii europeni declară că profesorii le-au vorbit despre acest subiect (Livingstone *et al.*, 2011). Această descripție a implicării profesorilor este destul de vagă („a vorbi despre”), un studiu canadian propunând o diferențiere între posibilele roluri pe care profesorul le poate avea în acest proces, distingând între trei tipuri de reglementări/politici, după cum urmează: 1. Politicile de monitorizare și restricționare tehnică în vederea păstrării unui climat de securitate (în original studiul folosește termenul „peacekeeping policies”, care implică măsuri ce țin de aspecte de securitate, precum și politici de monitorizare și pedepsire în situația *post-bullying*), 2. Politicile de împăcare (în original „peacemaking policies”, care implică rezolvarea conflictelor) și 3. politicile care au în vedere crearea unui climat cordial (în original „peacebuilding policies”), care reprezintă o abordare mai largă decât a celorlalte două precedente, și anume, una în care elevii au un cuvânt de spus, alături de profesori, în rezolvarea problemelor și în luarea unor decizii în legătură cu situația de *bullying* (Bickmore, 2011).

3. METODOLOGIE

Acest studiu se bazează pe datele calitative ale proiectului *EU Kids Online III*, colectate în 2013, în nouă țări europene (Belgia, Grecia, Italia, Marea Britanie, Malta, Spania, Portugalia, Republica Cehă și România), sub forma interviurilor individuale (114) și a interviurilor de grup (56), implicând în total 368 de copii cu vârste de 9–16 ani. La cercetare a participat un număr egal de băieți și fete, din 51 de școli (pentru o prezentare mai detaliată a metodei, vezi Smahel & Wright, 2014). Inițial fiecare țară a trebuit să realizeze 6 discuții de grup și 12 interviuri individuale, dar în teren lucrurile au variat (vezi Smahel și Wright, 2014, p. 17). Deoarece discuțiile urmau să fie și despre situații neplăcute întâlnite pe internet, s-a decis ca grupurile să nu fie mixte, ci pentru fiecare grupă de vârstă să fie

¹ Dannah Boyd este un autor recunoscut pentru studiile sale despre folosirea rețelelor sociale *online* de către adolescenți; la modul asumat, semnează întotdeauna folosind litere mici, așa încât considerăm că este o formă de respectare a identității asumate păstrarea numelui ei cu litere mici.

intervievat un grup de fete și un grup de băieți (cu 4–6 copii). Grupurile de vârstă au fost 9–10 ani, 11–13 ani și 14–16 ani. Selectarea copiilor participanți a fost sarcina fiecărei echipe naționale, urmărindu-se o diversitate cât mai mare a populației reprezentate. Durata interviurilor și a discuțiilor de grup a variat de la o țară la alta, primele situându-se între 30 minute și o oră, în timp ce discuțiile de grup au durat între 66 și 95 de minute (Smahel și Wright, 2014). Discuțiile cu copiii au urmat în toate țările aceeași metodologie (*e.g.* ghidul de interviu, protocolul de selecție a participanților și protocolul de etică).

Tema implicării școlii în *cyberbullying* a constituit una dintre chestiunile aduse în discuție, dar nu principala. Toate interviurile au fost transcrise și analizate tematic, în primă fază, de către cercetătorii din țara respectivă, rezultând în urma acestei prime analize o bază de date în limba engleză, care aduna toate țările împreună. Asupra acestei baze de date comune s-a aplicat a doua serie de analiză tematică, cu o grilă comună, rezultând o structurare a acestei baze de date care permitea cercetătorilor selectarea unui topic pe care să îl analizeze la nivel transnațional (Smahel & Wright, 2014). Pe lângă codurile pe teme și subteme și informațiile socio-demografice, baza de date comună mai conținea și citate semnificative din interviurile originale, citate traduse în engleză. Lucrarea de față folosește elemente din acea bază de date comună.

4. REZULTATE ȘI DISCUȚII

Bazându-ne pe spusele copiilor, ne vom referi în continuare la: **1.** Riscurile cel mai des menționate ca făcând obiectul lecțiilor de *e-safety*; **2.** Modul în care percep copiii eficiența informațiilor și a sfaturilor oferite în timpul acestor lecții.

4.1. ORELE DE E-SAFETY ȘI INTERVENȚIA ȘCOLII PENTRU SPORIREA CONȘTIENȚĂRII RISCURILOR

Cele mai frecvente riscuri la care se referă campaniile de informare și de educare pentru siguranța pe internet sunt: abuzul sexual, *grooming*-ul (atragera, de către un adult, a unui minor într-o formă de relație în vederea unor ulterioare abuzuri), întâlnirea cu persoane necunoscute, ca urmare a contactului inițial pe internet și *sexting*-ului. În ciuda faptului că figurează în topul mențiunilor ca subiect de campanie de informare și educare, aceste riscuri sunt, conform cercetărilor, mult supraevaluate, cel puțin la copiii de vârste mai mici ele întâlnindu-se rareori (Dooley *et al.*, 2009).

Conform datelor noastre, tema întâlnirii cu persoane cunoscute doar pe internet este abordată în cadrul lecțiilor de *e-safety* în școli, prin informarea asupra consecințelor pe care aceste întâlniri le-ar putea avea, fiind puse în legătură cu alte două riscuri, și anume, dezvăluirea pe internet a datelor personale și publicarea pe

internet, chiar pentru o audiență restrânsă, a fotografiilor în ipostaze intime. Campaniile de informare despre aceste riscuri sunt uneori făcute de poliție sau în colaborare cu poliția (cum a fost menționat că s-a întâmplat în Belgia și România), altele de către instituțiile de educație. Deși datele arată că școala abordează frecvent acest subiect, aceasta este proiectată în situația preventivă, rămânând deschisă problema ce apare în situația post-risc: există dorința copiilor de a apela la școală și profesori în caz că această situație a avut loc? Din discuțiile cu copiii observăm mai degrabă o reticență a acestora de a apela la profesori, reticență care ar putea fi explicată prin faptul că acest risc este perceput diferit la nivelul societății, copiii deplângând dublul standard în evaluarea acestor situații, fetele fiind blamate mai mult decât băieții pentru acest comportament (vezi, de asemenea, Mascheroni *et al.*, 2014 și studiul Velicu, Balea și Barbovski, 2018). Astfel, în Spania, unde tinerii au menționat mai des decât în alte părți practica trimerii pozelor nud către un partener, o fată spune:

Este mai riscant pentru fete! Băieților, de obicei, nu le pasă dacă cineva face publică o poză (nud sau seminud, se subînțelege – n.a.), dar fetele trebuie să fie mai atente; pozele de felul acesta le pot face rău (Spania, 15, fată).

Obiceiul de a păstra fotografiile private trebuie să se aplice și la fotografiile altora și, în unele țări, elevii sunt învățați acest lucru și sunt instruiți să ceară permisiunea înainte de a pune pe internet, în mod public, fotografii ale altora: „Pentru că dacă nu o faci, poți fi amendat (...) Ca o reclamație pentru provocarea de daune. Asta e ce ne-au spus” (Belgia, 14, fată). De remarcat că registrul în care această bună practică este învățată este cel legal (*amendă, reclamație*), nu cel al unei norme sociale.

Cum am menționat mai sus, folosirea pozelor intime este, de asemenea, legată de riscul întâlnirii față în față cu persoane cunoscute doar prin intermediul internetului. Acest risc este, la rândul său, prezentat în școli în mod tendențios, ca fiind mai frecvent întâlnit și mai problematic pentru fete, decât pentru băieți. Profesorii din varii țări (menționări ale acestei situații au apărut în Belgia, Italia, Malta, Portugalia și România) tind să-și illustreze orele de *e-safety* cu situații de *grooming* în care victima este o fată și agresorul un bărbat matur. Povestea prin care riscul este prezentat este aproape de fiecare dată aceeași, concluzia automată fiind că acest risc este „o problemă a fetelor”: „ne-au prezentat un video despre o fată care vorbea pe internet cu un bărbat mai bătrân și situația a sfârșit prost”. Aceste filmulețe educaționale au un impact asupra copiilor, mărindu-le înțelegerea riscurilor, dar și inducându-le teama, cel puțin pentru cei mai mici dintre ei:

Cercetătorul: *Și ce ai simțit când ai văzut acel filmuleț?*

Fata: *M-a speriat foarte tare... și ea (fata din filmuleț) era singură acasă. Și acum, câteodată, chiar dacă mama merge doar până la magazin, aproape (dacă rămân singură), nu deschid calculatorul* (Malta, 12, fată).

În anumite țări în care există deja în regulamentele școlare mențiuni de prevenire și rezolvare a situațiilor de *bullying*, apariția *cyberbullying*-ului a fost spontan inclusă în politicile și regulamentele de siguranță școlară, așa cum a fost menționat că se întâmplă în Marea Britanie, Belgia, Spania, Portugalia și, într-o mai mică măsură, în Italia.

Este interesant de notat că în Marea Britanie *cyberbullying*-ul care are loc prin intermediul rețelelor *online* de socializare este considerat de către copii ca fiind mai serios decât *bullying*-ul tradițional, datorită caracteristicilor acestor rețele, și anume, „persistența” a ceea ce cineva postează sau comentează pe o astfel de rețea și „audiența invizibilă” și necunoscută (boyd, 2007):

Presupun că pe Twitter oricine poate să audă (un lucru neplăcut, o insultă, ceva ce face obiectul bullying-ului – n.a.); mi se pare mai acceptabil dacă, să spunem, spui lucrul acela unui coleg (față în față) decât dacă îl aud sute de oameni care te urmăresc... (Marea Britanie, băiat, 14–16).

Din contră, în România, de exemplu, *bullying*-ul a fost relativ puțin abordat ca formă de agresivitate specifică, până acum majoritatea campaniilor realizate abordând, într-un mod general, „violența în școală”. Lipsa de conștientizare din partea profesorilor a prezenței acestei probleme în societatea românească (datele proiectului *EU Kids Online II*, colectate în 2010, arată România pe primul loc în ceea ce privește copiii care au fost victimele unei situații de *bullying*, conform Livingstone *et al.*, 2011) poate explica reticența copiilor din România de a vorbi cu profesorii atunci când întâlnesc aceste riscuri *online*. Totuși, chiar și în lipsa înțelegerii și conștientizării acestei probleme specifice, la modul general, profesorii din România oferă copiilor sfaturi pentru un comportament neagresiv pe internet, dar mai degrabă în paradigmă morală, cea a regulilor de politețe și civilitate:

Cercetător: *V-a vorbit vreodată profesorul despre așa ceva?*

Băiat: *Da, ne-au spus să fim atenți, (...) să nu ne certăm cu oameni necunoscuți... și, chiar dacă îi cunoaștem, dacă sunt mai în vârstă, să nu...*

Cercetător: *Să nu vă certați, în general, sau să nu vă certați pe internet?*

Băiat: *Da, și pe internet... în timpul orelor de dirigiență ne-a tot spus astfel de lucruri. Pentru că diriginta știe că unii dintre noi suntem foarte pasionați de internet... (România, 14, băiat).*

În campaniile de prevenire desfășurate în școli, profesorii tind să apeleze la exemple care au apărut în mass-media și care sunt cunoscute de majoritatea copiilor, acest lucru ducând la un neașteptat *globalism* al acestor campanii, în măsura în care astfel de cazuri ce au stârnit panica, au fost doar câteva, preluate din presa din Statele Unite. De exemplu, în Spania, în cadrul unui focus-grup (fete, 11–13 ani), participantele au menționat o campanie de informare făcută de poliție în școli, în care li s-a vorbit despre cazul Amanda Todd, caz menționat și în

România. La fel, un băiat din Belgia (15 ani) povestește cum, de obicei, în timpul orelor de consiliere, vorbesc cu profesorul despre cazurile din media.

În afară de campaniile de prevenire a *cyberbullying*-ului au fost, de asemenea, menționate situații în care școlile au intervenit activ după ce astfel de incidente negative au avut loc. Intervențiile menționate de copii în astfel de cazuri sunt detenția (Belgia) și exmatricularea temporară (o lună) a agresorului din școală (Spania). Au existat, de asemenea, cazuri în care copiii nu și-au adus aminte de vreo sancțiune a școlii, în cazul în care aceasta ar fi avut loc.

În mai multe țări participante, setările de confidențialitate (*privacy settings*) ale conturilor de pe rețelele *online* de socializare apar menționate de copii ca făcând obiectul orelor de siguranță pe internet, în special odată cu generalizarea utilizării *smartphone*-ului, care permite conectarea permanentă la astfel de rețele.

Cercetător: *OK, deci ai participat la două astfel de proiecte școlare despre cyberbullying. Ce v-au spus să faceți?*

Fată: *Ne-au spus că ar trebui să ne protejăm fotografiile, astfel încât să nu le poată vedea toată lumea. Și că de fiecare dată trebuie să ai grijă să schimbi iconița cu globul. Trebuie să o pui pe „prieteni” (să fie vizibil postul respectiv doar pentru prieteni – n.a.). Pentru că Facebook poate schimba aceasta în mod automat (Belgia, 14, fată).*

Cu toate acestea, motivațiile din spatele unor astfel de sfaturi diferă de la o țară la alta. În timp ce în România o campanie a poliției accentuează pericolul de a deveni victimă în viața reală (*offline*), ca urmare a unor informații afișate *online* (mulți copii menționând că li s-a spus să nu posteze poze din vacanță, deoarece hoții vor ști că nu sunt acasă și le vor sparge casa), în Belgia dezvăluirea de informații personale *online* este tratată ca având consecințe negative chiar și *online*, prin faptul că poți primi mesaje neplăcute (*cyberbullying*) sau nefolositoare (*spam*) sau prin faptul că poți fi victima încercărilor de escrocherie *online* (*fishing*).

La școală suntem învățați că, dacă ajungi pe un site unde îți spune «Ai câștigat ceva», nu trebuie să completezi informațiile care ți se cer. Pentru că altfel o să primești o grămadă de reclame (Belgia, 11, fată).

4.2. CONTROL ȘI INTERZICERE: DESPRE (IN)EFICIENȚA REGULILOR DE UTILIZARE A INTERNETULUI

Conform spuselor copiilor, multe școli au considerat că este mai ușor să interzici utilizarea dispozitivelor electronice, decât să oferi sprijin și să reglementezi utilizarea.

Cercetător: *Și... ce fac profesorii dacă vă prind că îl folosiți în ore?*

Fată 1: *Ni-l confiscă și apoi trebuie să plătești o liră să ți-l iei înapoi.*

Cercetător: *Okay. Și chiar o fac? Chiar pun în aplicare amenințările?*

Fată 2: *Da. Unii profesori doar ne spun să îl dăm deoparte. Sau alții ni-l iau, dar ni-l dau înapoi la sfârșitul orelor* (Marea Britanie, 13–14).

Așa cum arată și alte cercetări (Steffgen, 2010), strategia de reducere a riscurilor prin interzicerea folosirii dispozitivelor personale pare să fie mai degrabă ineficientă. Astfel, copiii intervievați de noi menționează căi de ocolire a interdicțiilor de folosire a telefoanelor mobile în timpul orelor sau în cadrul școlii, situație deseori întâlnită în România, unde copiii consideră absolut „de neconceput” să fie separați de dispozitivul lor mobil; „Cum se așteaptă ei (profesorii – n.a.) să stăm fără telefoanele noastre?”, se întreabă retoric o fată de 10 ani. Ca urmare, se imaginează soluții pentru a ocoli regulile de prevenire (e.g., folosirea telefonului în intimitatea toaletei) sau, în Grecia, de exemplu, toată lumea este dispusă să închidă ochii la reguli care sunt totuși în vigoare, așa cum raportează o fată de 14 ani: „folosirea telefonului mobil este împotriva regulamentului școlar, dar nimeni nu ține cont de aceasta”.

Unele din măsurile de interdicție a folosirii unor dispozitive sau aplicații (cum ar fi, de exemplu, interzicerea utilizării Facebook-ului) se dovedesc a fi reacții ale școlii la incidente anterioare de *cyberbullying*, așa cum menționează elevi din Republica Cehă sau Marea Britanie. Aceste abordări reactive sunt un semn al lipsei de viziune strategică și anticipare a rolului școlii în relație cu internetul și situațiile problematice care pot apărea.

Tendința de formulare a unor reguli *ad hoc* și lipsa unui interes pentru implementarea unor politici generale pe termen lung au un impact negativ și asupra climatului social din școală, deteriorând, de asemenea, ethosul școlar (Debarbieux, 2008), care, la rândul său, este asociat cu *cyberbullying*-ul (Williams & Guerra, 2007). Din contră, un climat școlar pozitiv oferă elevului sprijin, îl încurajează pe acesta să intervină atunci când este martor și să raporteze incidentele de *cyberbullying* la care asistă sau cărora le-a fost victimă (Salmivalli, 2010) – astfel contribuind la prevenirea escaladării conflictelor *online* în incidente de tip *cyberbullying*.

4.3. COLABORAREA DINTRE FAMILIE ȘI ȘCOALĂ ÎN REZOLVAREA SITUAȚIILOR PROBLEMATICE

Studiile anterioare care au tratat problema *bullying*-ului tradițional au arătat că cea mai eficientă strategie pentru a-l combate este colaborarea puternică între familie și școală (Ttofi & Farrington, 2011). În ceea ce privește *cyberbullying*-ul, această colaborare pare să fie încă și mai importantă, în măsura în care diferența dintre spațiul privat și cel public dispare în cazul *cyberbullying*. Astfel, părinții ar trebui, pe de o parte, să fie bine informați despre măsurile și politicile pe care școala le implementează pentru asigurarea unui climat pozitiv în utilizarea

internetului și, pe de altă parte, ar trebui informați atunci când copilul a avut un comportament negativ sau riscant pe internet, situație de care părinții, de cele mai multe ori, nu sunt conștienți.

Părinții lui au vorbit cu părinți altor copii. A fost o nebunie totală. Directorul i-a chemat pe toți părinții la școală și părinții au spus că copiii lor sunt nevinovați. Dar le-au fost arătate pozele și s-a dovedit că erau vinovați (Spania, 15, fată).

Cu toate acestea, unele studii arată că există încă noi provocări pentru școală în medierea folosirii internetului de către copil, datorate poziționări diferite a familiei și școlii în relația cu copilul (Velicu, 2016). Astfel, relațiile familiale sunt reconstruite într-o dinamică orizontală, a familiei egalitare, unde rolurile tradiționale și relațiile de putere își pierd predominanța, făcând loc negocierii și dând copilului un cuvânt de spus în deciziile familiei (Pasquier, 2008). În contrast, școala a rămas o structură puternic ierarhizată, cu relația profesor-elev desfășurată pe axa verticală. În aceste condiții, coaliția, văzută deseori ca naturală, dintre școală și familie, pentru medierea folosirii internetului de către copil, devine problematică, de multe ori fiecare delegând celuilalt responsabilitatea în acest proces (Velicu, 2016).

4.4. PROFESORII ȘI COMPORTAMENTUL (NE)ETIC

Așa cum se vede din citatul de mai jos, copiii menționează situații în care profesorii fac obiectul unor comentarii răutăcioase ale elevilor pe rețelele de socializare *online*. Aceste situații pot explica anumite reacții negative ale profesorilor și intruziunea acestora în viața *online* a copiilor. Totuși, uneori, chiar în lipsa acestor comentarii negative și a provocărilor din partea copiilor, unii profesori tind să spioneze activitățile *online* ale copiilor. Acest lucru este perceput de copii ca excesiv de intruziv, denotând o lipsă de încredere în ei și o lipsă de considerație pentru viața lor privată. Mai mult, acest tip de *spionare* a activităților altuia ridică probleme etice, în măsura în care adulții și mai ales profesorii ar trebui să fie modele pentru copii și să le ofere soluții pentru o folosire pozitivă a dispozitivelor electronice.

Băiat 1: *Da, și școala poate să-ți urmărească conturile de Twitter și Facebook, de exemplu... Ceea ce mi se pare un lucru destul de rău pentru că...*

Băiat 2: *Este o încălcare a vieții private.*

Cercetător: *Cum fac aceasta?*

Băiat 1: (...) *Pot să se uite prin ce am spus eu (și postat online – n.a.) și de astea; că au făcut-o înainte în alte școli.*

Băiat 3: *Frate-meu mi-a spus că o profesoară le-a promis că o să verifice conturile de Facebook ale tuturor și, dacă nu sunt setate pe privat, astfel încât doar prietenii să poată vedea postările, o să... nu știu, probabil telefoneze părinților să*

le spună să se asigure că contul fiului sau al fiicei e setat pe privat.

Cercetător: Dar aceasta nu înseamnă că profesoara respectivă vrea să vă invadeze viața privată, ci doar să se asigure că vă protejați această viață privată.

Băiat 2: Cândva, înainte de asta, acum vreun an, unii au spus ceva urât despre un profesor pe Twitter și, nu știu cum, dar școala a aflat și...

Băiat 4: ... au aflat tot...

Băiat 3: Pot înțelege când nu o pot face, și că au fost pârâți că au spus ceva neplăcut despre alt profesor, dar este o încălcare a spațiului privat al acelor elevi pentru că totuși ar trebui să avem și noi viața noastră socială dincolo de școală și ar trebui să fim lăsați să... (Marea Britanie, 13–14, băieți).

Să nu uităm că unul dintre motivele pentru care tinerii sunt atât de dornici să folosească internetul și dispozitivele mobile de conectare la internet este tocmai faptul că acestea le oferă un spațiu privat și autonomie față de adulți. Intruziunea adulților și spionatul în acest spațiu este, astfel, perceput ca deosebit de distructiv pentru autonomia proaspăt câpătată de adolescenți.

4.5. PERCEPȚIILE COPIILOR ASUPRA COMPETENȚELOR DE MEDIERE ALE PROFESORILOR

Cele două elemente cheie în abordarea *cyberbullying*-ului sunt dorința copiilor de a spune unui adult despre acest eveniment și capacitatea adulților de a asigura un sprijin corect și potrivit specificului agresiunii. Printre strategiile de a face față situațiilor de *cyberbullying* menționate de copii în cadrul *anchetei EU Kids Online II*, a spune unui profesor nu este una dintre cele mai frecvente, doar 7% dintre copii, la nivelul Europei, menționând profesorul ca fiind persoana către care s-ar îndrepta în cazul unei asemenea agresiuni (Livingstone *et al.*, 2011). Cercetarea calitativă *EU Kids Online III* pe care se bazează această lucrare, arată date asemănătoare, unii copii menționând explicit că în niciun caz nu ar apela la profesori într-o astfel de situație, ci mai degrabă ar aborda o strategie pasivă; a ignora astfel de situații chiar dacă acestea au avut loc este, în viziunea acestor tineri, cel mai bun mod de a te raporta la ele, pentru că în acest fel lucrurile se vor rezolva de la sine.

Și aceasta, deoarece una dintre cele mai mari îngrijorări menționate de copii este că intervenția profesorilor ar putea să înrăutățească situația, în loc să ajute la rezolvarea ei. Studiile au arătat că această teamă este una fondată, unii elevi având parte de o intervenție greșită din partea profesorilor (Li, 2006). Această situație i-a determinat deja pe unii cercetători să pledeze pentru o pregătire relevantă a profesorilor în acest subiect (Yilmaz, 2010). Cu toate acestea, alte cercetări arată că noua generație de profesori, precum și profesorii aspiranți, sunt deja formați în acest spirit, în măsura în care sunt parte a generației nativ digitale, putând astfel să contribuie în mod activ și pozitiv la programele anti-*cyberbullying* care au loc în

școli (Spears *et al.*, 2015). Totuși, cercetarea ne-a oferit exemple de situații în care un program ce se dorea a fi unul de prevenire a *cyberbullying*-ului a sfârșit prin a produce suferință unei anterioare victime a unui act de *cyberbullying*, prin faptul că nu s-a acordat suficientă atenție anonimizării numelor reale:

Fată 1: *Deci, a fost campania aceasta în școală, împotriva cyberbullying-ului, și au fost afișate la școală tot felul de postere cu status-uri care erau exemple ale bullying-ului online. Și status-ul Mariei² era printre ele, pe un poster.*

Fată 3: *Dar a fost acolo doar pentru o oră. Că între timp niște prieteni ai ei au văzut și au anunțat profesorii, care au dat imediat posterul jos.*

Fată 2: *Dar numele erau șterse, nu?*

Fată 4: *Da, da, era anonim.*

Fată 3: *...Dar s-au inflammat cu toții și au dat posterul jos imediat.*

Cercetător: *Dar toată lumea știa că era status-ul Mariei, nu?*

Fată 3: *Da.*

Fată 2: *Cred că a fost cam nedrept pentru elevii care au creat acea campanie. Că ei chiar au depus eforturi să facă posterele pentru proiect și peste tot apărea mesajul „Stop cyberbullying!”. Și apoi, dintr-o dată, s-a întâmplat asta... Mda, toată lumea a văzut status-ul, dar...*

Fată 3: *Da, ca un exemplu.*

Fată 2: *Și a fost și vina Mariei.*

Fată 1: *Și apoi ea s-a dus la direcțiunea școlii, dar el (directorul – n.a.) a zis că nu știe nimic despre proiect, dar apărea el însuși într-o poză cu mesajul: „Stop cyberbullying!” (Belgia, 14–16, fete).*

Au existat însă și tineri care consideră că profesorii oferă sprijin elevilor în viața *online* a acestora, copii care au afirmat că ar căuta sprijin la un adult în cazul în care ar fi victime ale *cyberbullying*-ului. Deschiderea copiilor în a apela la adulți în astfel de situații depinde de doi factori: **1.** Prezența unui sentiment de siguranță și de acceptare/apartenență și **2.** De cât de pricepuți în domeniul digital îi percep copiii pe adulții respectivi (Bradshaw *et al.*, 2009).

Deseori, profesorii nu sunt conștienți că elevii devin victime ale *cyberbullying*-ului. Este, astfel, cu atât mai important ca elevii să fie încurajați să caute ajutor la profesori și să raporteze acestora atari incidente, încurajare care presupune construirea unei relații de încredere între elevi și personalul școlii. Astfel, unii dintre elevii intervievați au afirmat explicit că ar apela la profesorii lor în cazul în care ar fi implicați într-un act de *cyberbullying*, afirmând, de asemenea, că este mai important să vorbești cu un profesor, și nu cu un părinte sau un coleg, într-un astfel de caz.

Băiat: *Nu mi-ar spune mie ce s-a întâmplat, dar ar spune profesorului... că el știe cum să... și profesorul s-ar duce la director și i-ar spune.*

² Numele victimei este schimbat, în scopul păstrării confidențialității.

Cercetător: *Hm. Și vi se spune să faceți asta, în caz că sunt probleme?*

Băiat: *Da, adică, dacă cineva din școală a fost rău cu un copil, atunci te duci și spui unui profesor* (Marea Britanie, 9–10, băiat).

Cu toate acestea, atunci când copiii nu se încred într-un profesor, se justifică încercând să minimalizeze evenimentul neplăcut. Această strategie este ambivalentă, în măsura în care poate fi considerată ca o strategie deliberată de a face față situației și de a mări capacitatea de reziliență, și nu neapărat ca o atitudine defensivă:

Cercetător: *În aceste cazuri în care ți-a fost spart contul, consideri necesar să spui unui profesor despre aceasta?*

Băiat: *Nu, nu. Nu aș vrea să aprind discuții doar pentru un cont. Mi-aș face foarte simplu alt cont* (România, 14, băiat).

Reticența copiilor ar putea fi, de asemenea, explicată prin nevoia lor de autonomie față de adulți. În timpul adolescenței, influența grupului de prieteni crește, odată cu nevoia adolescenților de a simți că își pot negocia granițele vieții private în raport cu adulții (Pasquier, 2008). Astfel, așa cum reiese din discuțiile de grup, adolescenții vor alege, între familie și școală, cui să spună despre un eventual caz de *cyberbullying*, nu în funcție de cine le-ar oferi mai mult sprijin sau ar rezolva problema mai eficient, ci în funcție de cine cred ei că va face mai puțin scandal în legătură cu evenimentul neplăcut, pe care adolescenții îl doresc repede uitat. Câțiva preadolescenți de 12–13 ani din Belgia spun explicit că nu le place să se inflameze lucrurile în jurul problemelor pe care le au, să creeze rumoare la școală, deoarece, în loc să se amelioreze situația, „drama”³ s-ar mări. Aceste rezultate sunt deosebit de importante pentru a înțelege rolul pe care adulții sunt așteptați să îl joace când este vorba de medierea unei situații problematice, vocea copilului în acest sens fiind deosebit de importantă. Ne aliem astfel concluziei lui Bickmore (2011) în a recunoaște superioritatea celei de-a treia forme de mediere, și anume, politicile care au în vedere crearea unui climat cordial („peacebuilding”), care țin cont de părerea copilului și creează o alianță între acesta și profesori, aceasta fiind cea mai eficientă metodă de dezvoltare la copil a unor competențe pe termen lung, de utilizare pozitivă a internetului.

4.6. PERCEPȚIA COPIILOR PRIVIND ROLUL DE MEDIATOR AL ȘCOLII ȘI AL PROFESORILOR

La nivel normativ, observăm un indubitabil acord între copii în ceea ce privește rolul pe care ar trebui să îl joace școala în promovarea folosirii în siguranță a internetului: „Școala trebuie să ne prevină despre riscurile internetului!”, spune

³ Așa cum explicam mai sus, pe urmele lui boyd (2014), în spațiul anglofon și nu numai, copiii folosesc acest termen pentru a desemna multe din situațiile denumite de adulți *cyberbullying*.

scurt și hotărât o adolescentă de 15 ani, din Spania, în timp ce un băiat de aceeași vârstă, din Marea Britanie, dezvoltă ideea:

Da. Chiar cred că școala ar trebui să facă aceasta, pentru că, dacă tu nu știi ce și cum să faci, te poți trezi (în lista de prieteni – n.a.) cu o grămadă de oameni necunoscuți. Și, na, poți să te hotărăști să te vezi cu ei și tu chiar nu știi cine sunt... și sfârșește rău, te sperie sau te pot răpi, lucruri de astea. Deci, cred că este o idee bună ca școala să te învețe despre aceasta (Marea Britanie, 15, băiat).

Când copiii sunt însă întrebați ce forme concrete ar putea lua această educație pentru folosirea în siguranță a internetului, opiniile lor sunt divergente. Astfel, referindu-se la acel proiect pentru prevenirea *cyberbullying*-ului, care a eșuat din cauza lipsei de anonimizare, ce a dus la expunerea publică a unei victime reale, câteva adolescente din Belgia (14–16 ani) pledează pentru abordări alternative, mai angajante decât un poster. Ele propun, de exemplu, campanii de informare și conștientizare, care să folosească testimonialul, argumentând că o poveste a unei victime reale a *cyberbullying*-ului ar mări empatia cu aceasta și ar avea un efect pozitiv. De asemenea, în prelungirea celor spuse la secțiunea anterioară, mai ales băieții (e.g., un băiat de 12 ani din Belgia) tind să considere intervenția școlii în formele actuale ca excesivă și nepotrivită.

La polul opus, întâlnim paradigma „spune unui adult”, cultură care pare dominantă în Marea Britanie și Spania, unde copiii, indiferent de vârstă și gen, se arată deschiși să apeleze la profesori în caz de *cyberbullying*. Această deschidere dovedește impactul pozitiv pe care lecțiile despre siguranța pe internet l-au avut asupra copiilor, așa cum o declară deschis niște băieți de 9–10 ani din aceste țări. Nu în ultimul rând, această deschidere din partea copiilor se poate explica și prin cultura specifică comunității școlare din Marea Britanie, unde comunicarea deschisă și lipsită de formalisme dintre profesori și elevi determină elevii să apeleze la profesori când au o problemă (Elliott, 2011). Acest lucru este valabil și în Spania, unde relația dintre profesori și elevi nu este una așa de formală ca în țări precum Franța sau România.

5. CONCLUZII

Folosind drept cadru teoretic modelul social ecologic (Cross *et al.*, 2015) și teoria medierii din partea profesorilor și a școlii (Kalmus *et al.*, 2012), am urmărit în acest articol să vedem percepțiile copiilor din diferite țări europene privitoare la modul în care școala și profesorii intervin ca factori mediatori ai folosirii internetului de către copii, în mod special în legătură cu problematica *cyberbullying*-ului. În ansamblu, datele au arătat că școlile sunt deja implicate în prevenirea și medierea fenomenului de *cyberbullying*, existând însă loc de îmbunătățiri și, mai ales, nevoie reală de mai multă implicare exprimată de către

copii. Cercetarea a prezentat, de asemenea, strategii diferite de mediere din partea școlii, de la un loc la altul. Deși uneori au fost menționate agenții externe școlii, care au desfășurat campanii de informare și comunicare în școală, de cele mai multe ori educația pentru folosirea în siguranță a internetului cade în sarcina profesorilor.

Multe școli au interzis folosirea telefoanelor mobile și a *smartphone*-urilor ca soluție de mediere, dar aceasta este percepută negativ și nepotrivită de către copii. Apare astfel în context școlar o situație pe care Haddon (2015) a identificat-o la nivelul micro (familia); acesta observă că opoziția copiilor în a accepta intervenția parentală are la bază de multe ori teama acestora de a li se confisca dispozitivul favorit. A fi în permanență conectat cu prietenii este deja parte integrantă a vieții sociale a tinerilor și a le interzice această formă de sociabilitate în numele siguranței nu doar că nu își atinge țelul, dar duce la forme deviante de comportament, care urmăresc să ocolească regulile; nu în ultimul rând, ducând la o lipsă de comunicare între copii și adulți.

O altă concluzie ar fi aceea că, cel puțin în percepția copiilor, profesorii, la rândul lor, au nevoie de informare și formare pentru folosirea internetului și a tehnologiilor mobile, folosirea pozitivă a acestora și evitarea riscurilor. Cercetări de tip metaanaliză au arătat că prevenirea *bullying*-ului și a *cyberbullying*-ului este mai eficientă când este implicată toată comunitatea școlară și când strategiile respective sunt implementate într-o manieră comprehensivă (Ttofi & Farrington, 2011).

Deși profesorii sunt conștienți de problemele de siguranță de pe internet, unii dintre ei nu se simt pregătiți să le abordeze, având nevoie de o pregătire specială pentru a-și îmbunătăți propriile competențe digitale, precum și competențele de mediere a folosirii internetului și, implicit, pentru a își mări încrederea în sine în ceea ce privește capacitatea lor de a ajuta copiii în acest domeniu. Acestea ar putea contribui la rândul lor la o creștere a încrederii în relația copil – profesor. Nu în ultimul rând, evoluția și dezvoltarea profesorului îl pot ajuta pe acesta să se manifeste ca un actor care folosește internetul într-un mod pozitiv și etic, devenind astfel un model real pentru copii (Gottfredson *et al.*, 2005).

Datele noastre arată, ca și alte cercetări, nevoia de a îmbunătăți sprijinul emoțional pe care profesorii îl acordă în caz de *cyberbullying* (Perren *et al.*, 2012). În fine, așa cum accentuează Bickmore (2011), pe drumul împotriva *cyberbullying*-ului este nevoie de respect reciproc (între copii, dar și între copii și adulți), responsabilitate și autonomie; toate aceste trei deziderate sunt menționate de Bickmore (2011) ca făcând parte din cea de-a treia strategie de mediere, prin crearea unui climat cordial, care, luând în considerare și copilul, este mai eficientă decât o intervenție și un control unilateral din partea adulților-profesori. Același deziderat se regăsește în unele dintre discursurile copiilor analizate mai sus.

Acest studiu subliniază, de asemenea, nevoia de cercetări viitoare, în special în investigarea specificităților culturale, naționale, dar nu numai, care pot juca un

rol important în eficiența unor politici sau strategii de prevenire a *cyberbullying*-ului. Astfel, în timp ce în unele țări copiii par mai deschiși în a apela la adulți în cazul în care au o problemă (e.g., Marea Britanie), în alte țări aceștia par mult mai atașați de dispozitivele lor prin care sunt conectați la grupul de prieteni, fiind astfel mult mai autonomi față de adulți și mai atașați grupului de prieteni (e.g., Grecia, România). A propune același „rețetar preventiv” unor culturi atât de diferite constituie o greșeală, înțelegerea realităților specifice fiind o necesitate.

Nu în ultimul rând, vrem să subliniem rolul unui climat pozitiv în școli, care deschide calea unui dialog profesori – elevi, ce, la rândul-i, contribuie la o dezvoltare armonioasă a copiilor (Olweus & Limber, 2010). În acest context, una dintre marile provocări la care școala trebuie să facă față este nu doar prevenirea *cyberbullying*-ului sau capacitatea de a-i învăța pe elevi diferite strategii de a-i face față, odată întâmplat, ci și să îi determine pe elevi să considere școala și profesorii ca parte integrantă a vieții lor *online*, să nu îi evite, ci să se îndrepte spre profesori în cazul în care întâlnesc pe internet situații de *cyberbullying* sau alte conjuncturi neplăcute.

BIBLIOGRAFIE

1. BERAN, T.; LI, Q. (2007). The relationship between *cyber-bullying* and school *bullying*. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 16–33. Accesat la: <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/JSW>.
2. BICKMORE, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are „anti-bullying” approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648–687. DOI: 10.1177/0895904810374849.
3. BLAYA, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace: prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles. De Boeck.
4. BLAYA, C. (2015). Etude du lien entre cyberviolence et climat scolaire: enquête auprès des collégiens d’Île de France. *Les Dossiers des Sciences de l’Education*, 33, 131–155.
5. BOYD, D. (2014). *It’s Complicated – the social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
6. BOYD, D. (2007). „Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life”. În Buckingham, D. (ed.) *Youth, Identity, and Digital Media Volume*. Cambridge, MA: MIT Press.
7. BRADSHAW, C.P.; SAWYER, A.; O’BRENNAN, L. (2009). A social disorganization perspective on *bullying*-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204–220.
8. BRYCE, J.; FRASER, J. (2013). „It’s common sense that it’s wrong”: Young people’s perceptions and experiences of *cyberbullying*. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16, 783–787.
9. DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l’école*. Paris, Odile Jacob.
10. DOOLEY, J.J.; CROSS, D.; HEARN, L.; TREYVAUD, R. (2009). *Review of existing Australian and international cyber-safety research*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth.
11. EDEN, S.; HEIMAN, T.; OLENIK-SHEMESH, D. (2013). Teachers’ perceptions, beliefs and concerns about *cyberbullying*. *British Journal of Educational Technology*, 44, 6, 1036–1052.
12. ELLIOTT, M. (2011). *The Essential Guide to Tackling Bullying*. Pearson Education, Harlow.

13. GOTTFREDSON, G.D.; GOTTFREDSON, D.C.; PAYNE, A.A.; GOTTFREDSON, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444. DOI:10.1177/0022427804271931.
14. HINDUJA, S.; PATCHIN, J.W. (2012). *School climate 2.0: Preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
15. KERNAGHAN, D.; ELWOOD, J. (2013). All the (cyber) world's a stage: framing cyberbullying as a performance. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 7(1). <http://doi.org/10.5817/CP2013-1-5>.
16. KUBISZEWSKI, V.; FONTAINE, R.; HURE, K.; RUSCH, E. (2013). Le cyber-bullying à l'adolescence: problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L'Encéphale*, 39 (2), 77–84.
17. LAMPERT, C.; DONOSO, V. (2012). *Bullying*. În S. Livingstone, L. Haddon, & A. Görzig (editori), *Children, risk and safety on the internet* (141–150). The Policy Press.
18. LI, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International* 2006, 27, 157.
19. LIVINGSTONE, S.; HADDON, L.; GÖRZIG, A.; ÓLAFSSON, K. (2011). Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings.
20. MASCHERONI, G.; JORGE, A.; FARRUGIA, L. (2014). Media representations and children's discourses on online risks: Findings from qualitative research in nine European countries. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(2), article 2. <http://doi.org/10.5817/CP2014-2-2>.
21. MASON, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45, 323–348. DOI: 10.1002/pits.20301.
22. MCELEARNEY, A.; ROOSMALE-COCQ, S.; SCOTT, J.; STEPHENSON, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), p. 109–130.
23. OLWEUS, D.; LIMBER, S. (2010). Olweus Bully Prevention Program. În Jimerson, S., Swearer, S. & Author2, D.L. (editori), *International Handbook of Bullying*. New York: Routledge.
24. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România. Raportul proiectului Net Children Go Mobile. București: Ars Docendi.
25. PASQUIER, D. (2008). From Parental Control to Peer Pressure: Cultural Transmission and Conformism. In K. Drotner & S. Livingstone (editori), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (448–459). London: SAGE Publications Ltd. <http://doi.org/10.4135/9781848608436.nr.27>.
26. PATCHIN, J.; HINDUJA S., (2010). Cyberbullying and Self Esteem, *Journal of School Health*, 80, 614–621.
27. PERREN, S.; CORCORAN, L.; COWIE, H.; DEHUE, F.; GARCIA, D.; MC GUCKIN, C.; SEVCIKOVA, A.; TSATSOU, P.; VÖLLINK, T. (2012). Tackling cyberbullying: Review of empirical evidence regarding successful responses by students, parents and schools. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2).
28. SALMIVALLI, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112–120.
29. SMAHEL, D.; WRIGHT, M.F. (2014) *The meaning of online problematic situations for children: results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. EU Kids Online, London School of Economics and Political Science, London, UK.
30. SMITH, P.K.; MAHDAVI, J.; CARVALHO, M.; FISHER, S.; RUSSELL, S.; TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 4, 376–385.

31. SPEARS, B.; CAMPBELL, M. TANGEN, D.; SLEE, P.; CROSS, D. (2015). La connaissance et la compréhension des conséquences du cyberharcèlement sur le climat scolaire chez les futurs enseignants en Australie, în Blaya C. (ed.), *Cyberviolence et école, Les Dossiers des sciences de l'Éducation*, 33.
32. STAUFFER, S.; HEATH, M.A.; COYNE, S.M.; FERRIN, S. (2012) High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the school*, 49 (4), 353–367.
33. STEFFGEN, G. (2010). Interdire pour prévenir? Les effets de l'interdiction d'utiliser le téléphone mobile à l'école pour lutter contre le cyber-bullying. Une expérience au Luxembourg. În Blaya, C. (coord.). *Violence à l'école: recherches et interventions*. Education Comparée. Paris. L'Harmattan, 185–206.
34. TTOFI, M.M.; FARRINGTON, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. DOI 10.1007/s11292-010-9109-1.
35. VANDEBOSCH, H.; VAN CLEEMPUT, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Respondents, *Cyberpsychology and Behavior* 11(4), 499–503.
36. VELICU, A. (2014). *Bullying-ul online și offline: victime versus agresori*. În *Revista română de sociologie*, 1–2/2014, p. 19–36.
37. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România. Raportul proiectului *Net Children Go Mobile*. București: Ars Docendi.
38. VELICU, A. (2016) L'Internet mobile dans la vie des enfants: regards croisés entre la famille et l'école. În Drăgan, I.; Pelissier, N.; Frumușani, D. (editori), *Journalisme et transformations sociales: des anciens aux nouveaux médias*, Paris: L'Harmattan.
39. WALRAVE, M.; DEMOULIN, M.; HEIRMAN, W.; VAN DER PERRE, A. (2009). *Cyberharcèlement: Risque du virtuel, impact dans le réel*. Observatoire des Droits de l'Internet.
40. WILLARD, N.E. (2007). *Educators' guide to cyberbullying and Cyberthreats*. Accesat la 12.04.2014 la <http://csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>.
41. WILLIAMS K.R., GUERRA N.G., (2007). Prevalence and predictors of internet bullying, *Journal of Adolescent Health*, 41, 14–21.
42. WOLAK, J.; MITCHELL, K.; FINKELHOR, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. Alexandra, V.A.: National Center for Missing and Exploited Children.
43. YILMAZ, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions of cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematic, Science on Technology Education*, 6, 4, 263–270.

PARENTAL MEDIATION AND ROMANIAN YOUNG CHILDREN'S DIGITAL PRACTICES

ROZÁLIA KLÁRA BAKÓ*,
GYÖNGYVÉR ERIKA TÖKÉS**

ABSTRACT

Present study is aimed at exploring digital practices of Romanian 4 to 8 years old children with a focus on parental mediation. Our key research question is how parental mediation takes place when it comes to digital practices of young children. Family is the primary socialization factors haping young children's daily habits, practices and lifestyle. A key conclusion drawn from the literature review is that parents do not realise they are role modelling factors in transmitting digital practices to their children. Our exploratory qualitative study is based on the empirical data collected in Romania from March to August 2016, and a desk research performed during 2017: we conducted semi-structured interviews with 24 parents of small children aged 4 to 8 and 14 educators working in kindergartens and elementary schools. Inline with EU-wide key findings, Romanian young children's digital literacy is overestimated, whereas parents' mediating role as primary technology educators is grossly underestimated. Parents who lack digital skills and awareness have a passive attitude towards shaping children's digital experiences, and seem to ignore the fact that they are role models for their kids.

Keywords: Romanian young children, digital practices, parental mediation, online risks and harms

1. INTRODUCTION

With the information and communication technologies (ICTs) invading both our private and public spaces, we live in a multimedia-rich environment. We experience a changing digital landscape and a changing notion of digital literacy.

* Sapientia Hungarian University of Transylvania, Romania, e-mail: socio@uni.sapientia.ro.

** Lecturer, Head of Department, Sapientia Hungarian University of Transylvania, Târgu-Mureș, Romania.

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 23–36, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NonCommercial CC BY-NC

(Kontovourki *et al.*, 2017) No wonder the increased interest in exploring ICT use among different age-and social groups across the world. (Arrow and Finch, 2013; Bakó and Tőkés, 2017). Since 2009, children and young people are in the focus of digital literacy research both across Europe and globally: projects such as *EU Kids Online* (2009–2013) and its broader scale continuation, *Global Kids Online* (2014–2018), as well as *Net Children Go Mobile* (2013–2014) have highlighted the need for a multidisciplinary and multistakeholder approach to ICT access, skills and awareness. *Digital literacy and multimodal practices of young children* (DigiLitEY) is a COST action (IS 1410, 2014–2018) lined up with recent research interest in early childhood – “zero-to-eight” – and ICT use¹. (Chaudron, 2015; Holloway *et al.*, 2013) Our study is aimed at exploring the role of socio-cultural context in Romanian young children’s digital practices, with a focus on parental mediation.

2. DIGITAL PRACTICES IN DOMESTIC ENVIRONMENTS

While several research projects are aimed at teenagers’ ICT use (Mascheroni and Cuman, 2014), very young children (aged “zero-to-eight”) are left out from most empirical analyses (Chaudron, 2015). The authors give several arguments on why studying early childhood digital practices is both a timely and useful endeavour (Chaudron, 2015, pp. 11–12):

- *children engage in diverse activities online using a range of internet-connected devices;*
- *online activities can stimulate imagination, fantasy, creativity and play;*
- *many children use devices/contents not designed for their age group;*
- *children’s digital footprints often begin at birth, with unknown consequences;*
- *younger children are more often upset about or vulnerable to risks of harm online.”*

The role of family digital practices in the formation of children’s technology use is widely acknowledged by recent studies. (Blau and Hameiri, 2016; Kumpulainen and Gillen, 2017) A thorough literature review conducted for the COST IS1410 Action has concluded that the role of parental mediation of children’s digital practices in homes is multifold (Kumpulainen and Gillen, 2017, p. 10):

- *many parents see digital technologies and media as positive but challenging at the same time;*
- *parents are not always aware of the range of children’s online activities and their skills;*
- *perceiving benefits of children’s digital activities is less straightforward for parents than anticipating risks;*

¹ <http://digilitey.eu/about/objectives/>.

- *parental mediation includes: “course”, “active mediation”, “restrictive mediation”, “supervision”, “technical safety” and “guidance”;*
- *parental mediation is linked with the number and nature of media devices in the home, and the parents’ gender, education, cultural/socioeconomic background, computer/internet skills and attitudes.”*

With the spread of digital technologies across domestic spaces, the dynamics of family habits undergoes significant changes. (Terras and Ramsay, 2016) Marsh, Hannon, Lewis and Ritchie (2015) have found that children perform several digital and multimodal activities at home, and thus they get used to ICTs from an early age. Parents’ and children’s common digital practices become a family routine, integrated in their daily lives. (Bakó, 2016; Galera *et al.*, 2016; Marsh *et al.*, 2015; Plowman *et al.*, 2012) Parents’ and older siblings’ digital practices have a role modelling effect on young children’s technology use: they strive to be accepted members of their family in all areas, including the use of digital devices, therefore they are keen to copy such authoritative relatives’ behaviour. (Burnett and Merchant, 2012; Velicu and Mitarcă, 2016) Children observe the aims and the circumstances of the mother’s and the father’s digital device use (Burnett and Merchant, 2013) and they copy it thoroughly. (Rogoff, 2003) Recent inquiries suggest that parents’ digital technology use not only influences children’s digital behaviour, but it is a predictor of it. (Terras and Ramsay, 2016)

Several studies have highlighted that family digital habits are not always appropriate. (Livingstone *et al.*, 2015) Parents’ digital practices are often inefficient and ineffective, and poor digital practices are copied as much as good ones by children. (Terras and Ramsay, 2016; Plowman *et al.*, 2015a, 2015b) Although parents are concerned by the quantity and quality of their children’s digital activities, they spend much time online themselves and engage in risky online behaviours. (Terras and Ramsay, 2016) Many researchers (Stephen *et al.*, 2013; Plowman *et al.*, 2008; Valcke *et al.*, 2010) have found that parents do not realize how important role they play in transmitting patterns of digital practices.

3. FACTORS INFLUENCING DIGITAL PRACTICES OF THE FAMILY

3.1. PARENTS’ SOCIAL AND CULTURAL BACKGROUND

Digital habits of families are largely influenced by their infrastructural access to ICTs, by parents’ digital practices and level of experience, and their attitudes towards ICTs (Terras and Ramsay, 2016). These factors correlate with parents’ socio-economic status and level of education. The more educated and well-off, the more open, digitally competent parents are, and the richer digital experience they have. (Livingstone *et al.*, 2015; Valcke *et al.*, 2010)

Parents' social and cultural background impacts the family emotional and educational climate, influencing the efficacy of their children's learning and development. The more educated parents are – especially mothers –, the more responsible they feel for their children's development, the higher expectations they have towards them, and the more they get involved in their children learning processes, including digital literacy. (Eslava *et al.*, 2015) Educated parents encourage their children to acquire more digital practices by enabling a multimedia-rich environment, by acknowledging children digital literacy efforts, or by co-participating in digital activities. Parents' negative digital experiences or the lack of digital skills leads to a reactive attitude toward ICTs. (Terras and Ramsay, 2016)

Stephen *et al.* (2013) have highlighted four factors shaping children's digital practices in domestic environments: (1) Do parents consider digital technologies useful for their child development? (2) Do parents actively get involved in their child development? (3) How are family interactions? Are there siblings? (4) Which are children's personal preferences, choices and characteristics? The interplay of these factors shapes parents' attitudes towards their children ICT use, the formulation of a family ICT use ethos.

The way parents use digital technology is both an influencing factor and a predictor of their children's digital practices. (Terras and Ramsay, 2016) In a survey conducted among 0 to 8 years olds Lauricella *et al.* (2015) have found that beyond attitudes towards digital technologies, parents' behaviour and ICT use is even more significant as predictors of their children's digital practices. The study has found a clear correlation between parents' and children's screen time: if parents' use of digital technology is witnessed by their children, it is very likely that they will emulate their elders' behaviour.

3.2. PARENTAL MEDIATION STRATEGIES: DO THEY REALLY WORK?

According to Schofield Clark (2011, p. 325), parental mediation theory states that "parents utilize different interpersonal communication strategies in their attempts to mediate and mitigate the negative effects of the media in their children's lives." It also assumes that influencing children's media use plays an important role in the socialization process. Parental mediation effectiveness data were first drawn from studies of children's television use: despite the growing diversity of media restriction strategies, parental control seems to be less effective when it comes to digital devices than television. (Lee, 2012)

Meanwhile, Kalmus *et al.* (2015) have found significant changes in children and teens online behaviour, even if – contrary to researchers' expectations – parents used the so-called "restrictive mediation" techniques of limiting the use of particular applications or activities, as opposed to milder control methods. Other researchers have found that restrictive mediation is rather a source of conflict than a solution to children's online activity watch from parents. (Beyens and Beullens,

2016) The role of parental mediation in the digital age is still to be acknowledged (Livingstone and Helsper, 2008) Kalmus *et al.*'s (2015, p. 126) definition of parental mediation as “active involvement”, “restrictive mediation” and “monitoring and technical solutions” will be discussed in detail at section 5.2. (*Table 3*), since it was the theoretical framework of interpreting our data on parental mediation, collected from 24 parents and 14 educators from Central Romania.

Research shows that parental mediation is influenced by their level of digital literacy. Romanian adults' lack of digital skills and awareness should be explained in a broader context, as of the next chapter.

3. DIGITAL READINESS IN ROMANIA: ACCESS, SKILLS AND AWARENESS

According to the Digital Economy and Society Index (DESI) for 2017, Romania ranks the lowest among the 28 EU countries: despite access to fast broadband connections in urban areas and the accelerating take-up of mobile broadband, the digitisation of the economy and digital skills is still very low (EC, 2017).

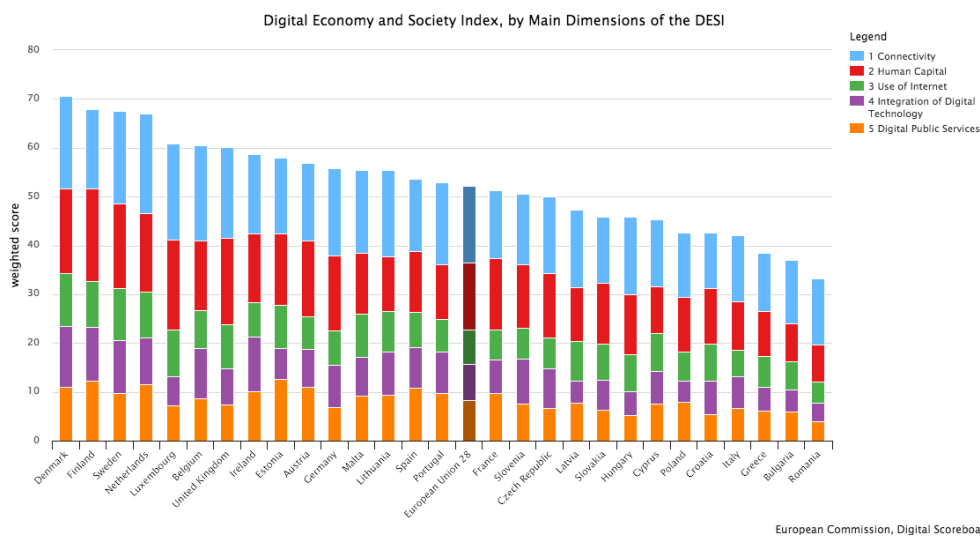


Figure 1 – The DESI-index for the European Union countries: Romania is lagging behind.

Access to ICT infrastructure and the fast pace of mobile broadband uptake (*Table 1*) are preconditions for richer multimedia environments in the country. Meanwhile, intelligent use of digital devices for both work and play, benefiting from the opportunities of the digital age need an aligned multistakeholder effort from policy makers, businesses, civil society actors and educational institutions in order to increase the low level of digital literacy in Romania.

Table 1

Increasing mobile broadband internet penetration rate in Romania (2015–2017)

Assessment date	30.06.2015	31.12.2015	30.06.2016	31.12.2016	30.06.2017
Mobile access (%)	84,7	94,3	95,2	103,9	101
Mobile broadband (%)	64,2	73,8	74,8	84,2	84,7

Source: ANCOM, 2017 (www.ancom.org.ro)

While better mobile internet access is an opportunity, large scale ICT availability without proper online safety awareness is a challenge for internet users in Romania.

5. EMPIRICAL ANALYSIS

5.1. METHODOLOGY

Present exploratory study is based on qualitative data collected from March to August 2016 in four Romanian locations. As residence plays a key role in shaping digital literacy and multimodal practices, selecting a variety of socio-cultural environments was critical when designing our research. We recruited educators from schools and kindergartens willing to participate in our study. Parents were selected based on educators' recommendations.

We conducted 38 semi-structured interviews: 24 with parents of small children aged 4 to 8, and 14 with educators working in kindergartens and elementary schools, from a big city (Cluj-Napoca, Cluj County – over 300,000 inhabitants), two medium-sized towns (Sfântu Gheorghe, Covasna County – over 54,000 inhabitants, and Miercurea Ciuc, Harghita County – 38,000 inhabitants), and a small town (Miercurea Nirajului, Mureş County – 5,500 inhabitants).

Our inquiry is aimed at exploring digital practices of Romanian 4 to 8 years old children from a socio-cultural perspective, with the key research question: how does family digital practices and parental mediation take place when it comes to digital practices of young children? In order to answer our research question, we break it down into five thematic components – addressed within the interview guide – which were the content analysis framework for our interviews:

a. How do parents relate to digital technology? Do they consider it useful for their children?

b. Which are the digital practices of the parents?

c. Which are the digital practices of the children?

d. How do family's digital practices influence children's digital practices? Which are the influencing factors of the family's digital practices?

e. Which are the risks perceived by parents related to their children's digital practices and how do parents mediate children's internet use?

5.2. PARENTAL MEDIATION: CONCEPTUALIZATION AND OPERATIONALIZATION

For a more accurate thematic analysis of our empirical data – 38 interviews (ROINT) conducted with 24 parents and 14 educators, we used the conceptualization and operationalization developed by Kalmus *et al.* (2015): they defined three forms of parental mediation (Table 2), from milder interventions implying co-use, guidance and support offered by parents to children, to more strict measures aimed at internet safety, defined either by interdictions or rules of limiting ICT use.

Table 2

Conceptualization and operationalization of “parental mediation”

Forms of parental mediation	Description of parental behaviours	Occurrence in ROINT
Active involvement (parental activities)	Talk to the child about what s/he does on the Internet	3
	Stay nearby when the child uses the Internet	3
	Encourage children to explore the Internet on their own	1
	Sit with the child while s/he uses the Internet	3
	Do shared activities with the child on the Internet	2
	Explained why some websites are good or bad	0
	Helped the child to do or find on the Internet	3
	Suggested ways to use the Internet safely	0
	Suggested ways to behave towards other people online	0
Restrictive mediation (activities forbidden)	Give out personal information to others on the Internet	0
	Upload photos, videos or music to share with others	0
	Download music or films on the Internet	0
	Have one's own social networking profile	0
	Watch video clips on the Internet	0
	Use instant messaging	0
Monitoring and technical solutions (activities monitored and controlled)	Which websites the child visited	0
	The child's profile on social network, online community	0
	Which contacts child adds to social networking profile	0
	Messages in the child's email/ instant messaging account	0
	Parental controls or blocking or filtering some websites	0
	Parental controls or tracking websites the child isits	0
	Service or contract limiting the child online time	1

Note: 0 – never occurred; 1 – sometimes (one or two occurrences);
2 – often (three to five occurrences); 3 – very often (more than six occurrences).

Source: compiled by the authors, based on Kalmus *et al.*, 2015, p. 126.

While active mediation enables a smooth learning climate for acquiring digital skills in domestic environments, the stricter and technically more savvy solutions to children's protection online are critical, especially for early ages. Our respondents have never mentioned restrictive parental mediation solutions, and they were rather helpless and repeating stereotypes when their children online behaviour was under scrutiny ("we should never exaggerate" or "they should rather go out and play, it is healthier" types of answers). Looking at the occurrences of parental mediation forms among the interviewees, it is rather obvious that both parents and educators lack the ICT skills needed for such an endeavour: out of 22 techniques of parental mediation, respondents have only mentioned seven: no wonder that issues of internet harms and risks have not been part of parental concerns.

5.3. RESULTS AND DISCUSSION

While our previous study focused on children and their digital universe (Bakó, 2016) posing several ethical and methodological challenges related to collecting data from four-to-eight years olds, their vulnerability, parental consent issues, access to home environments or access to educational institutions (Tőkés, 2016), this research is somewhat within the comfort zone: we re-build the mosaic of children's digital practices as reflected in the accounts of their teachers, mothers and fathers².

When it comes to parents' attitudes towards the developmental role of digital technologies, both literature on digital literacy and our empirical analysis support the claim that a positive attitude from parents and educators leads to more supportive, active parental mediation practices of young children.

a. How do parents relate to digital technology?

The vast majority of parents and educators consider digital technology as a useful given, as an opportunity worth seizing: "It is indispensable... I could not imagine our life without it" (ED6). "I think it has a positive effect on children's development... If they don't learn it, in one or two years they would lag behind" (PA18). "I use it with pleasure, I wouldn't exclude it from my life. On the contrary: it helps me with my work" (ED7). A parent considered that digital practices should be rather taught in school: "We should teach [digital technology use] in an organized manner: it would be much easier to highlight the useful side of it. To use it not only for playing, not only for diverting attention, but for a conscientious, effective use" (PA5). While educators had mainly a positive opinion on children's digital practices, some parents expressed concern and skepticism: "I do not like it. It is not good for me and it is not good for my child either" (PA13). An educator considered that parents should be trained in order to set limits and guide their children: "My suggestion would be to take care [of children's digital technology

² We annotated respondents as follows: educators with ED1, 2, ..., n, and parents with PA1, 2, ..., n.

use] from an early age: parents should be informed about limitations. Parents should be provided some training or information on what to teach to their children. If parents allow them everything, it will be difficult to cope with it later in school" (ED5).

Interview excerpts presented above show that parents and educators consider digital technologies useful for young children, if not for the present, for their future. They are aware that digital literacy is a social expectation both for themselves and for their children. Parents who rarely use digital technologies are less aware of its benefits: they cannot make the difference between useful and less useful digital practices, since ICTs are merely means of entertainment for them.

b. Which are the digital competences and experiences of the parents?

When it comes to family digital practices, our findings are in line with digital literacy research results: ICTs change family routines. Key factor of digital habits and routines are parents' digital practices: they shape children's behaviour and ground the family's digital practices ethos. We have noticed that parents who integrate digital technologies in their work are keen to take advantage of ICT-enabled problem-solving, learning and entertaining at home too.

Most parents and educators interviewed were not particularly technologically savvy, but had basic ICT skills related to interpersonal and professional communication, or to using digital devices for work purposes. "We don't need to know everything [...] We need to learn how to find information. I am good at that" (ED3). "I use email a lot, and I use statistical programs, but also excel, word, PowerPoint" (PA15). However, the wind of skepticism blows again: "I know less than my daughter, because I am not a phone maniac, like her." (PA6) "I am not skilled for it, I do not bother, because I do not have time" (PA14).

Parents and children rarely perform digital activities together; it is more common that children emulate their parents' activities, to the extent that their parents allow it. Parents are unaware of this blissful engagement, and tend to see their children as extremely tech-savvy as digital natives. Young children are more digitally connected with their older siblings, and it is a common practice that parents mediate access to devices between their children, since Romanian families under study, although with a middleclass status, did not own as many digital devices as to allow access for all family members.

c. Which are the digital competences and experiences of the children?

When it comes to young children's digital practices, we have found that they do not take advantage of the wide range of creative and learning opportunities enabled by ICTs. Instead, they use devices mainly for entertainment. Parents often initiate digital fairy tale watching sessions, and they seem to ignore the vast range of educational videos and games available online, although they often encourage such practices in offline context – for instance educational board games.

Parents feel rather helpless and disconnected from their children's universe, like "strangers in Digiland", as we already concluded in a previous study. (Bakó

and Tőkés, 2017, p. 109) Although upon a thorough scrutiny children's digital competences are limited and shallow, parents feel overwhelmed: "she is capable of such things on my phone... I have no clue about it" (PA12). "He downloads a game, tests it, it is not good, he deletes it, and downloads the next one. He learned how and from where" (PA17). Creative multimodal practices, although rare in our respondents' accounts, are not missing: "the other day he took photos of the towers she built, because I told her: you have to collect [your toys...], we are cleaning up. OK, let me take a photo of them, okay? Okay, you may take a photo [...] and she took a photo and a video, to be able to rebuild it, she said" (PA3). "She likes to make selfie videos. She talks, she explains, she shows off like a little actress... she shows it to us and we watch it together" (PA6). Meanwhile, educators report that many children are left alone with their digital devices to pick and choose whatever content they would like. Both parents and educators reported that boys are keener to play aggressive games, or simply watch trailers of such games. Educators reported that 7–8 years olds have already had social media accounts activated.

Based on parents' and educators' responses, Romanian young children under study rarely benefit from the creative and educational aspects of digital media, except for the communication applications, when family members live and work abroad. Children's digital content creation is likely to appear in families where parents are more open towards ICT use: photos and home videos mainly, shared offline among family members, and not publicised online. Basically, children under study and their parents are rather media consumers than creative users of digital technologies.

d. How do parents and siblings influence children's digital practices?

Family digital practices have a significant impact on young children's ICT use. Our empirical research has shown that parents' knowledge, skills and attitudes towards digital technologies shape their children's behaviours, since they rely on adult family members. Daily ICT use, screen time, older siblings models and parental mediation are important factors to consider when understanding children's digital practices.

As presented in the section on parental mediation (table 3), among the 22 forms of mild or strict intervention in children's digital practices our respondents only mentioned seven: about a third. Active involvement strategies were the most used parental mediation forms, while restrictive mediation, as well as monitoring and technical solutions were missing from parents' intervention toolkit. Should it be a matter of joy or concern? Talking to the children, standing nearby while they use digital devices, helping them start games, download applications, find their favourite videos are signs of openness and flexibility. "If she doesn't understand what is the point of the game [she just downloaded], I explain it to her" (PA12). "If I show her something once, she can do it. She remembers the icons" (PA17).

"These children learn miraculously..." (PA14). Meanwhile, more technically savvy forms of parental mediation, such as restrictive mediation, as well as monitoring and technical solutions of content filtering are totally absent from the discourses of parents and educators under scrutiny. Only one parent has mentioned blocking internet connection during the night, in order to limit online access for the older sister. Although Romania was assessed as a high risk country in terms of children and youth online safety (Helsper *et al.*, 2013), none of our 38 respondents have raised the issue of cyber security, online privacy, or the risks of cyber bullying. A long way to go on the road of digital literacy development among parents and educators.

e. Which are the risks perceived by parents related to their children's digital practices?

The role of parental mediation in mitigating online risks is crucial, according to studies presented in sections 1 and 2. There are rare occurrences of unwanted and inappropriate online content for children, if parental mediation is effective. There is a broader concern related to advertisements targeting children, and parents interviewed have noted that they avoid kid channels with an overflow of ads, because they could experience the impact they have on their children. Young children's parents under scrutiny considered online risks as a problem of the future, since their children were not yet on social media and online game platforms.

Educators are more concerned than parents when it comes to children's online safety, although more of a hunch than accurate knowledge: "[parents] know how dangerous it is to stay online all day or watch the television for hours. But there are those who do not pay attention, because they are busy working and making money... their children are glued to digital devices all day long" (ED3). Most parents are concerned that digital practices kill their children's fantasy, or see these devices as unnecessary source of stress for children, and source of unhealthy lifestyle. Terms such as online safety, personal data protection, safe online behaviour are not part of the parents' and educators discourses, as shown in the parental mediation analysis (section 5.2., *Table 2*).

6. CONCLUSIONS

Present study explored digital practices of children aged four to eight, rebuilding these experiences from the mosaic of 24 parents' and 14 educators' discourses, with a focus on family digital practices and parental mediation. Young children's development and learning is strongly affected by the behaviours, values and lifestyles of the community in which they are immersed during early childhood.

Our analyses have reinforced the strong influence family habits and attitudes toward ICTs have on young children's digital practices. Young children observe and replicate their family members' ways of behaving in digital environments, both from a quantitative (screen time) and qualitative point of view (programs, application use, variety and richness of content they interact with).

Parents have acknowledged the social expectation of savvy technology use, but they considered too early to develop such skills for young children aged four to eight. They considered that children are using ICTs merely for entertainment, and were not aware of the educational potential of digital devices. Neither parents, nor educators take responsibility for young children's digital literacy development. Parents formulated the need for a systematic digital competence development, whereas educators blame the curriculum and place responsibility on parents.

Parents and educators interviewed could manage digital devices on a basic and independent user level suitable for their own digital needs, and they used mobile phones mainly for entertainment, in line with their young children practices. No wonder that smart phones have become the ubiquitous and most versatile digital device in the family.

Children's digital experiences have evolved in parallel with their parents', with little guidance from them. More technologically savvy parents have offered guidance and support to their children in learning operations and applications they were interested in. Most parents limited their children's screen time, giving timeframes and sometimes content guidance on what is permitted and what is not.

Little account was given on Romanian parents enjoying digital spaces together with their children, or giving them meaningful feedback on their digital practices and experiences.

It is striking that parents are completely unaware of the risks and harms their young children might be exposed to: they reported that they can easily guard children for those one or two hours the little ones spend online. Risks and harms might emerge from dangerous content, risky cyber-acquaintances or risky behaviours. In line with international findings (Marsh *et al.*, 2015), respondents considered that risky cyber-acquaintances and risky behaviours are not dangerous at an early age, but access to risky content should be given more attention.

Our findings are in line with international research results on children aged zero-to-eight access, skills, awareness and parental mediation: the role of socio-cultural context, especially family is crucial.

Limitations of our empirical analysis are due to the narrow scope of the study and the focus on merely middleclass respondents. In order to broaden and deepen our analysis, a larger quantitative inquiry is needed, and it is in a planning phase. Large scale quantitative data should be complemented with in-depth analyses involving children's perspectives as first-hand storytellers of their digital worlds.

REFERENCES

1. AUTORITATEA NAȚIONALĂ PENTRU ADMINISTRARE ȘI REGLEMENTARE ÎN COMUNICAȚII (ANCOM) (2017). *Piața serviciilor de comunicații electronice din România*. Available et: www.ancom.org.ro
2. ARROW, A.W.; FINCH, B.T. (2013). Multimedia literacy practices in beginning classrooms and at home: the differences in practices and beliefs. *Literacy*, 27, 3, 131–141.
3. BAKÓ, R.K. (2016) Digital Transition: Children in a Multimodal World. *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analysis*, 6, 1, 145–154.
4. BAKÓ, R.K.; TÓKÉS, E.GY. (2017). Strangers in Digiland. *Acta Universitatis Sapientiae, Communicatio*, 4, 109–115.
5. BEYENS, I.; BEULLENS, K. (2016). Parent – child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 19, 12, 2075–2093.
6. BLAU, I.; HAMEIRI, M. (2016). Ubiquitous Mobile Educational Data Management by Teachers, Students and Parents: Does Technology Change School-Family Communication and Parental Involvement? *Education and Information Technologies*, 21, 3, 1–20.
7. BURNETT, C.; MERCHANT, G. (2013). Learning, literacies and new technologies: The current context and future possibilities. In: Larson, J. and Marsh, J. (eds.) *Sage Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage, 575–587.
8. CHAUDRON, S. (2015). *Young Children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Joint Research Centre, European Commission.
9. ESLAVA, M.; DEANO, M.; ALFONSO, S.; CONDE, A.; GARCIA-SENORAN, M. (2016). Family Context and Preschool Learning. *Journal of Family Studies*, 22, 2, 182–201.
10. EUROPEAN COMMISSION (EC) (2017) *Europe's Digital Progress Report (EDPR) 2017, Country Profile Romania*. Available et: ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/romania
11. GALERA, N.; MATSUMOTO, M.; POVEDA, D. (2016). The place of digital devices in the home and family routines of young children (3–7) in Madrid. *Media Education Studies and Research*, 7, 2, 303–319.
12. HELSPER, E.J.; KALMUS, V.; HASEBRINK, U.; SÁGVARI, B.; DE HAAN, J. (2013). *Country classification: opportunities, risks, harm and parental mediation*. EU Kids Online, London: The London School of Economics and Political Science.
13. HOLLOWAY, D.; GREEN, L.; LIVINGSTONE, S. (2013). Zero to eight: Young children and their internet use. *EU Kids Online*. Available et: <http://eprints.lse.ac.uk/52630/>.
14. KALMUS, V.; BLINKA, L.; ÓLAFSSON, K. (2015). Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use. *Children & Society*, 29, 122–133.
15. KONTOVOURKI, S.; GAROUFALLOU, E.; IVARSSON, L.; KLEIN, M.; KORKEAMAKI, R.L.; KOUTSOMIHA, D.; MARCI-BOEHNCKE, G.; TAFI, E.; VIRKUS, S. (2017). *Digital Literacy in the Early Years: Practices in Formal Settings, Teacher Education, and the Role of Informal Learning Spaces. A Review of the Literature. COST ACTION IS1410*. Available et: www.digilitey.eu
16. KUMPULAINEN, K.; GILLEN, J. (2017). *Young Children's Digital Literacy Practices in the Home: A Review of the Literature. COST ACTION IS1410*. Available et: www.digilitey.eu
17. LAURICELLA, A.R.; WARTELLA, E.; RIDEOUT, V.J. (2015). Young children's screen time: the complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, January-February, 11–17.
18. LEE, S.J. (2012) Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media and Society*, 15, 4, 466–481.
19. LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; DREIER, M.; CHAUDRON, S.; LAGAE, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style*. EU Kids Online. Available et: <http://eprints.lse.ac.uk/63378/>

20. LIVINGSTONE, S.; HELSPER, E.J. (2008). Parental mediation and children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52, 4, 581–599.
21. MARSH, J.; HANNON, P.; LEWIS, M.; RITCHIE, L. (2015). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15, 1, 1–14.
22. MASCHERONI, G.; CUMAN, A. (2014). Net Children Go Mobile: Final Report. Deliverables D6.4 & D5.2. Milano: Educatt.
23. PLOWMAN, L.; MCPAKE, J.; STEPHEN, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38, 3, 303–319.
24. PLOWMAN, L.; STEVENSON, O.; STEPHEN, C. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59, 1, 30–37.
25. PLOWMAN, L. (2015a). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27, 1, 36–46.
26. PLOWMAN, L. (2015b). Rethinking context: Digital technologies and children's everyday lives. *Children's Geographies*, 14, 2, 190–202.
27. ROGOFF, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
28. SCHOFIELD CLARK, L. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. *Communication Theory*, 21, 323–343.
29. STEPHEN, C.; STEVENSON, O.; ADEY, C. (2013). Young children engaging with technologies at home: The influence of family context. *Journal of Early Childhood Research*, 11, 2, 149–164.
30. STEPHEN, C.; MCPAKE, J.; PLOWMAN, L.; BERCH-HEYMAN, S. (2008). Learning from the children: Exploring preschool children's encounters with ICT at home. *Journal of Early Childhood Research*, 6, 2, 99–117.
31. TERRAS, M.M.; RAMSAY, J. (2016). Family digital literacy practices and children's mobile phone use. *Frontiers in Psychology*, 7, 1957. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01957>
32. TÖKÉS, E. GY. (2016). Ethical and methodological challenges in the assessment of young children's multimodal practices and digital literacy. In: Olah, Ş.; Roşeanu, G.; Bodogai, S.; Coturbaş, L. (eds.) *Current Challenges in Social Sciences*. Cluj-Napoca – Oradea: Presa Universitară Clujeană – Editura Universităţii din Oradea, 285–298.
33. VALCKE, M.; BONTE, S.; DE WEVER, B.; ROTS, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55, 2, 454–464.
34. VELICU, A.; MITARCĂ, M. (2016). *Young children (0–8) and digital technology. A qualitative exploratory study. Preliminary findings for Romania*. Research Report. Bucharest: Romanian Academy and “Dimitrie Cantemir” University.

PERCEPȚIA ADOLESCENȚILOR ASUPRA RISCURILOR SEXTING-ULUI. DATE DIN PROIECTUL *PRIETENI 2.0**

ANCA VELICU^{**},
BIANCA BALEA^{***},
MONICA BARBOVSCHI^{****}

ABSTRACT

ADOLESCENTS' PERCEPTIONS ABOUT THE RISKS OF SEXTING. DATA FROM THE FRIENDS 2.0 PROJECT

Sexting, which is sending explicit sexual messages (text, video or photo) became, with the spread of the smartphone, a frequent practice, and not only among adults, but also among children (individuals, less than 18 years of age). While understanding the sexting as, on one hand, a communication practice within the couple and, on the other, as an online risk (by the fact that it's a practice diverted from the private space into the public space), the current study sets upon analyzing the diverted consensual sexting, among children and teenagers in Romania. The research questions are: **1.** How widespread is this situation among children and teenagers in Romania, **2.** What is the perception young people have on this situation (e.g., which are the consequences of it, in their opinion? Who is to blame?), **3.** What's the role of friends in such a situation? In order to answer these, the study based on the data collected through Friends2.0 project, within which a survey was conducted, in Bucharest and Cluj; 1,600 young people, aged 10 to 18, answered.

Keywords: sexting, internet risks, personal data misuse, children and adolescents.

* Acest articol este rezultatul proiectului finanțat prin grantul de cercetare UEFISCDI – PN-II-RU-TE-2014-4-1726 – cod 168 din 01/10/2015, prin programul PN-II – Resurse Umane al Guvernului României, sub-programul Proiecte pentru stimularea formării de tinere echipe de cercetare independente. Proiectul a fost derulat în cadrul Institutului de Sociologie.

** Researcher, the Institute of Sociology of the Romanian Academy, Bucharest; e-mail: anca.velicu@gmail.com.

*** Associated researcher, The Institute of Romanian Academy, Bucharest.

**** Associated researcher, The Institute of Romanian Academy, Bucharest.

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 37–57, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

1. INTRODUCERE

Răspândirea rețelelor *online* de socializare a dus la o creștere a agresivității relaționale *online* (Boyd & Ellison, 2007). Astfel, întâlnim din ce în ce mai multe situații în care poza unei persoane este distribuită pe internet sau o persoană este etichetată într-o poză distribuită *online* fără să fie consultată în prealabil (sau chiar împotriva voinței ei), sau situații în care este preluată neautorizat identitatea *online* a altcuiva (prin spargerea unui cont *online* sau prin crearea unui cont fals) sau unei persoane îi este stricată reputația și este umilită public (prin calomnii sau distribuirea în spațiul public, fără permisiune, a unei poze intime ce a fost trimisă pentru uz privat). Toate acestea sunt forme de agresivitate pe care dezvoltarea rețelelor *online* de socializare le-a favorizat sau chiar le-a făcut posibile (Weinstein & Selman, 2014). Elementul unificator al acestor situații este faptul că toate presupun folosirea *online* fără consimțământ a informațiilor sau a datelor personale ale unei alte persoane. Pornind de la această trăsătură comună, astfel de situații au fost grupate sub denumirea de abuz de informații personale (AIP; în engleză, *personal data misuse*). Relativ de curând, odată cu multiplicarea lor în spațiul *online*, aceste situații au început să fie studiate (Barbovski & Velicu, 2014; Smahel & Wright, 2014; Haddon & Vincent, 2014).

Deși toate aceste situații de abuz de informații personale au fost considerate din start ca fiind *de risc*, apare întrebarea legată de impactul lor real asupra prezumatei victime. Avem de-a face, de fiecare dată, cu un impact negativ al acestor situații asupra celor cărora informațiile personale le-au fost folosite fără sau împotriva voinței lor? Sau, în noua cultură digitală a tinerilor, aceste comportamente s-au naturalizat, fiind incluse ca forme de interacțiune acceptabile sau chiar dorite (pentru creșterea popularității, de exemplu)? Mai mult, cum se manifestă acest impact asupra tinerilor? Sunt efectele aceleași, în ceea ce privește impactul asupra tuturor tinerilor, sau variază? Dacă variază, care sunt dimensiunile ce pot explica variațiile?

Pentru a răspunde la aceste întrebări, prezentul studiu își propune să analizeze atitudinea tinerilor față de o situație specifică de abuz de informații personale, și anume, cea de distribuire publică a fotografiilor intime ale unei persoane, fotografii care au fost trimise pentru folosirea în mod privat. În literatura de specialitate această practică apare uneori sub numele de „pornografie în scopul răzbunării” (*revenge porn*, Halde & Jaishankar, 2013) sau *revenge sexting*. De altfel, întâlnim două discursuri antagonice atunci când este abordat fenomenul: discursul normativ – conform căruia *sexting*-ul este un comportament intrinsec rău și condamnat – și discursul *normalizant*, care concepe *sexting*-ul ca fiind o practică normală în dezvoltarea intimității sexuale a adolescenților, în era digitală (Doring, 2014). Pentru a nu stigmatiza din start o practică (i.e. *sexting*-ul) ce poate să își aibă locul în comunicarea romantică a unui cuplu (Lenhart, 2009), în cele ce urmează ne vom raporta la situația de risc pe care o studiem ca reprezentând o situație de *sexting* consensual deturnat.

Vom folosi pentru analiză datele cantitative colectate în anii 2016–2017, în cadrul proiectului *Prieteni 2.0. Calitatea „prieteniei” în epoca rețelelor de socializare online. Uzul și abuzul informațiilor cu caracter personal de către adolescenții din România*. În cadrul anchetei pe bază de chestionar, adolescenților (10–18 ani) le-a fost prezentată o situație ipotetică – în care o poză nud trimisă în cadrul unei relații romantice de către o fată pentru uzul privat al partenerului este făcută publică de către acesta în urma despărțirii – și au fost puși să își imagineze/să evalueze urmările situației, pe de o parte, din perspectiva victimei (unde am urmărit impactul general, impactul emoțional și capacitatea de reziliență) și, pe de altă parte, din perspectiva martorului-prieten, atât al fetei, cât și al băiatului. De asemenea, pentru a măsura gradul de răspândire a unei astfel de situații în rândul adolescenților, aceștia au fost întrebați dacă au fost implicați în astfel de situații, în calitate de victimă, agresor sau prieten.

Pentru a construi cadrul analitic de înțelegere a datelor, în continuare vom discuta câteva dintre cele mai semnificative studii despre practicile de *sexting* în perioada adolescenței, pe care le vom intersecta cu studiile existente despre abuzul de date personale *online*. Drept cadru teoretic general ne situăm în modelul riscurilor și oportunităților pe care internetul îl oferă utilizatorilor copii (Livingstone *et al.*, 2012).

La nivel practic, miza acestui studiu privește implicarea școlii, ca instituție educativă, în campaniile de conștientizare a *cyberbullying*-ului și, în special, a situațiilor de *sexting* consensual deturnat. Așa cum arată deja unele studii (Döring, 2014), astfel de campanii pot să-și rateze ținta dacă nu înțeleg semnificația *sexting*-ului în rândul adolescenților, abordând greșit fenomenul.

2. *SEXTING*-UL ÎNTRE PRACTICĂ DE COMUNICARE ȘI SITUAȚIE DE RISC

Format din alăturarea cuvintelor *sex* și *texting* (ultimul reprezentând substantivizarea verbului care în engleză exprimă trimiterea de mesaje SMS), *sexting*-ul¹ s-a impus atât în limbajul academic, cât și în vorbirea curentă, pentru a desemna schimbul mediat electronic de mesaje de natură sexuală între două persoane. Sub denumirea de *sexting* putem regăsi o multitudine de experiențe, unele voluntare, altele involuntare, unele serioase, altele făcute în glumă, unele semnificative, altele nesemnificative, unele plăcute, altele mai puțin plăcute, unele legale, altele ilegale (Livingstone *et al.*, 2012).

Studiile *EU Kids Online* (Livingstone *et al.*, 2011) și, ulterior, *Net Children Go Mobile* (Mascheroni & Olafsson, 2014) concep *sexting*-ul în sens foarte larg, considerându-l un schimb de mesaje sau imagini sexuale transmise prin intermediul

¹ Dat fiind că termenul s-a impus ca atare în spațiul public românesc, îl vom păstra ca atare pe parcursul lucrării, dar, deoarece nu a fost încă adoptat în DEX, vom folosi cratima pentru declinarea lui.

internetului, incluzând aici, în mod indistinct, pe de o parte, imaginile sau video-urile proprii și cele preluate din mediul *online* și, pe de altă parte, trimiterea acestor mesaje către un destinatar specific sau postarea lor publică pe internet (Livingstone *et al.*, 2011, Mascheroni & Olafsson, 2014, Velicu *et al.*, 2014).

Plecând de la studiul lui Lenhart (2009), Lippman și Campbell (2014, p. 372) consideră că ceea ce definește *sexting*-ul este transmiterea mesajelor prin intermediul telefonului mobil și, mai mult, că generalizarea acestui tip de dispozitive și a *smartphone*-urilor a dus la amplificarea fenomenului. Prin urmare, ambele studii folosesc o definiție restrânsă a *sexting*-ului, prin limitarea tipurilor de conținuturi care pot face obiectul *sexting*-ului și prin limitarea dispozitivelor folosite, după cum urmează: „o imagine sau un video care implică nuditatea unei persoane cunoscute expeditorului și/sau destinatarului, imagine sau video trimise prin intermediul unui telefon mobil”. Döring (2014) merge mai departe și limitează înțelesul *sexting*-ului la conținuturi multimedia produse doar de către participanți, fără să implice și preluarea din mediul *online* a unor imagini pornografice și transmiterea lor mai departe.

În forma sa consensuală, când cei implicați participă în mod voluntar și conștient (*i.e.* când nu este deturnat sau deviant), *sexting*-ul poate fi văzut ca *monedă relațională* atunci când este parte a vieții sexuale – apărând fie ca preludiu al unei activități sexuale, fie ca parte componentă a unei relații sexuale – sau, în perioada adolescenței, ca o explorare a intimității și experimentare a identității sexuale (Lenhart, 2009).

În ciuda acestor oportunități pe care *sexting*-ul le poate oferi adolescenților în construcția unei identități sexuale, în jurul acestui fenomen predomină un discurs panicard, el fiind considerat un fenomen de risc. Astfel, o metaanaliză realizată pe 50 de studii (din 2009–2013), care tratează fenomenul *sexting*-ului la adolescenți, a găsit că cea mai mare parte a studiilor (79%) îl încadrează astfel deoarece presupune o obiectualizare a corpului, comportament care poate duce la violență, la fenomenul de *bullying* (Döring, 2014).

2.1. SEXTING: CÂTEVA STATISTICI

Statisticile cu privire la răspândirea practicilor de *sexting* variază mult, în funcție de definiția folosită, de aria culturală, de populația vizată sau de momentul efectuării studiului. Astfel, rezultatele studiului EU Kids Online arată că în 2010, la nivelul Europei (25 de țări), 3% dintre copii au trimis sau au postat mesaje de natură sexuală pe internet și 15% au văzut sau au primit astfel de mesaje (Livingstone *et al.*, 2011). Același studiu prezintă copiii din România într-o proporție mai mare decât media europeană ca fiind destinatari sau martori ai acestor mesaje (22% față de 15%), dar la același procent în ceea ce privește comportamentul activ de trimitere sau postare (3%) (Livingstone *et al.*, 2011). La nivel european, un sfert dintre cei care au primit sau au văzut astfel de mesaje au

fost deranjați de ele (reprezentând 4% din totalul copiilor intervievați), în timp ce în România, procentul celor care declară că au fost deranjați crește la 38% (Livingstone *et al.*, 2011). La 3 ani distanță, studiul *Net Children Go Mobile* arată că, la nivelul celor șapte țări europene participante la anchetă, 5% dintre copii (11–16 ani) au primit astfel de mesaje și au fost deranjați de ele, 6% au primit, dar nu au fost deranjați, iar 89% nu au primit deloc (Mascheroni & Olafsson, 2014). La nivelul României, 14% dintre cei intervievați au primit astfel de mesaje și au fost deranjați de ele și 7% au primit fără însă ca acest lucru să îi deranjeze (Velicu *et al.*, 2014). Intervievând un eșantion reprezentativ național al populației de 12–17 ani din SUA, raportul Pew Research Center ajunge la date relativ asemănătoare cu cele europene, folosind însă o definiție mult restrânsă a *sexting*-ului. Astfel, 4% dintre adolescenții care dețin un telefon mobil au trimis *poze nud sau seminud sugestive sexual* și 15% dintre aceiași adolescenți declară că au primit astfel de poze (Lenhart, 2009).

2.2. SEXTING: ABORDARE SOCIOLOGICĂ

Cele mai multe studii (de exemplu, Lenhart, 2009; Livingstone *et al.*, 2011) arată că frecvența cu care adolescenții se implică în situații de *sexting*, în calitate de expeditor sau destinatar, depinde în cea mai mare măsură de vârstă, și nu de genul lor, în timp ce statusul socio-demografic joacă un rol marginal. Astfel, Lenhart (2009) arată că adolescenții mai în vârstă declară că au trimis și au primit astfel de imagini în proporție dublă față de media întregului eșantion, rezultate asemănătoare fiind întâlnire și în spațiul european (vezi: Livingstone *et al.*, 2011). Mai mult, există studii care sugerează că și semnificația *sexting*-ului variază odată cu vârsta. În acest sens, Lippman și Campbell (2014), referindu-se la cultura tinerilor americani, arată că, pentru cei mai tineri, *sexting*-ul se limitează la mesaje sexuale aluzive, în timp ce la vârste mai mari *sexting*-ul constă în trimiterea fotografiilor nud. Deși practicat în aceeași măsură de fete și băieți (Leinhart, 2009), *sexting*-ul este evaluat diferit în funcție de gen, fiind văzut mai problematic și mai blamabil în rândul fetelor. În plus, asupra fetelor se exercită presiuni relaționale contradictorii: pe de o parte, de a se angaja în aceste practici – altfel fiind catalogate drept pudibonde – și, pe de altă parte, de a le evita, pentru a nu fi considerate *curve* (Lippman & Campbell, 2014). Același dublu standard de evaluare a comportamentelor din sfera sexuală este menționat și de alți autori (Ringrose *et al.*, 2012), Mascheroni și colegele (2015), bazându-se pe datele proiectului *Net Children Go Mobile*, vorbind despre dublul standard de evaluare a postărilor publice a *selfie*-urilor seminud. Aceeași atitudine reiese și din datele calitative ale proiectului *EU Kids Online III* (Smahel & Wright, 2014), unde unii dintre copiii de 9–16 ani participanți la studiu denunță dubla măsură cu care este evaluat un astfel de comportament de către societate, sancționat în rândul fetelor și prețuit în rândul băieților. O variație interesantă este menționată de Lenhart (2009), care arată că un grad ridicat de

autonomie, măsurat prin faptul de a își plăti parțial sau total abonamentul telefonului, îi face pe tineri mai predispuși la a trimite imagini sexuale: 17% dintre cei care își plătesc abonamentul trimit imagini, față de doar 3% dintre cei care nu au nicio contribuție la plata abonamentului.

2.3. SEXTING: PROBLEME ȘI PROVOCĂRI

Dacă considerăm, în prelungirea definiției propuse de Lenhart (2009), că *sexting*-ul este în esență un tip de flirt mediat electronic, situațiile problematice pe care le poate produce acesta sunt, pe de o parte, la nivel general – indiferent dacă sunt implicați sau nu copiii în astfel de practici – și, pe de altă parte, în situația specifică în care sunt implicați copiii, ca expeditori ai unor mesaje către adulți sau ca expeditori și destinatari (Livingstone & Gorzig, 2012). Astfel, în prima categorie, dacă este consimțit, problematic nu este *sexting*-ul *per se*, ci situațiile deviante în care se poate ajunge și care devin forme de hărțuire sau agresivitate sexuală, cum ar fi, de exemplu, dacă mesajele ajung la alți destinatari decât cei vizați inițial sau dacă mesajele sunt editate cu scopul de a face rău expeditorului (Barak, 2005; Ybarra *et al.*, 2006). Tot la modul general, *sexting*-ul poate fi problematic pentru că poate fi văzut ca o formă de obiectualizare a corpului feminin și a transformării lui în marfă (Ringrose, 2009). Când copiii sunt implicați, *sexting*-ul devine problematic prin faptul că reprezintă o sexualizare a copilăriei (Greenfield, 2004) sau, atunci când este solicitat de către un adult, devine *grooming*, formă de abuz sexual (Davidson & Gottschalk, 2010).

Nu toți autorii consideră că *sexting*-ul în copilărie și adolescență este automat problematic. Din perspectiva noilor teorii ale copilăriei (Prout, 2008), în care apare dezideratul de a recunoaște copilului capacitatea de a lua decizii și a acționa, precum și dreptul la o viață romantică și chiar sexuală (într-o extindere la adolescență a conceptului de *drepturi sexuale*, Petchesky, 2000), unii autori argumentează că la această vârstă *sexting*-ul poate reprezenta o formă de explorare, experimentare, construcție și descoperire a unei sexualități emergente (Buckingham & Bragg, 2004, Brown *et al.*, 2005, Ringrose *et al.*, 2012). Astfel, studiile lui Hasinoff (2013), Albury și Crawford (2012), plasând *sexting*-ul în etica asumării și a dreptului la viață romantică al adolescenților, îl extrag parțial din stricta responsabilitate protecționistă a adulților, arătând care sunt provocările legale și etice ale unei viziuni parțiale și, strict din perspectiva adulților, asupra unui subiect în care tinerii au un cuvânt de spus.

Așa cum am văzut, provocările pot fi multiple, dar unii autori preferă să simplifice lucrurile și să considere că, deși greu de trasat, linia de demarcație dintre problematic și neproblematic în cazul *sexting*-ului între adolescenți este cea dintre implicarea de bună voie – în scopul obținerii unor beneficii relaționale sau romantice –, opusă celei forțate sau făcute la presiunea altora (Döring (2014), propunând termenul de *sextortion* pentru această situație – vezi și Lippman & Campbell, 2014) sau o consideră o implicare în necunoaștință de cauză (Ringrose

et al., 2012, Livingstone & Gorzig, 2012). Astfel, *sexting*-ul poate fi un exemplu emblematic al situațiilor de pe internet, în care riscurile și oportunitățile sunt în mod egal prezente, dând acele *oportunități riscante* (Livingstone, 2008), urmările negative fiind de găsit doar în anumite cazuri (Ringrose *et al.*, 2012).

La nivel legal, *sexting*-ul în perioada copilăriei este considerat de multe legislații ca *deținere de pornografie infantilă*, fiind sancționat chiar și în cazul în care destinatarul sau deținătorul este minor (Salter, Crofts & Lee, 2013). Mai mult, indiferent dacă copiii sunt sau nu implicați în *sexting*, atunci când în urma lui respectivul conținut este trimis către o terță parte sau postat public pe internet, o altă problemă legală intervine, și anume, folosirea abuzivă a informațiilor personale ale altcuiva (Svantesson, 2011).

2.4. SEXTING-UL CONSENSUAL DETURNAT – FORMĂ DE ABUZ DE INFORMAȚII PERSONALE

Acest proces de comunicare romantică și erotică (*sexting*-ul), ce apare atât între adulți, cât și între adolescenți, presupune, pe de o parte, o încredere între parteneri și, pe de altă parte, un mediu *online* privat și sigur, care să protejeze comunicarea dintre cei doi. În contextul răspândirii rețelelor de socializare *online*, în ultimii ani, au crescut semnificativ riscurile abuzului de informații personale (AIP) între adolescenți (de ex: spargerea conturilor/paginilor personale, falsificarea unor mesaje, postarea publică sau retrimiteră către alte persoane de poze nud sau seminud), periclitând atât siguranța comunicării *online* (abordarea tehnică), cât și încrederea, ca element central al vieții sociale (Barbovschi & Velicu, 2015; Smahel & Wright, 2014; Haddon & Vincent, 2014, Lewis & Weigert, 1985). În acest context, unele studii au analizat modul în care adolescenții fac față provocărilor (problematica *coping*-ului) ce țin de siguranța comunicării lor *online* și a impactului pe care situațiile de AIP îl au asupra lor (Walrave *et al.*, 2016).

Sexting-ul consensual deturnat dintre adolescenți, situație particulară de AIP, a suscitat atenția cercetătorilor și oamenilor care se ocupă de politici publice în sfera educațională prin urmările negative de natură socială și psihologică pe care le produce asupra victimei (Beyth-Marom *et al.* 1993; Boyer 2006; Gullone & Moore 2000). Nu în ultimul rând, la nivel societal, studierea percepției asupra acestei situații dă seama de stereotipurile de gen și de perpetuarea standardului dublu în evaluarea unui comportament (Mascheroni *et al.*, 2015).

3. METODOLOGIE

Considerând cadrul teoretic formulat mai sus, studiul de față își propune să răspundă la următoarele întrebări de cercetare:

1. Cât de răspândită este această situație de *sexting* consensual deturnat printre copiii și adolescenții din România ?

2. Cum se raportează copiii și adolescenții la această situație?
 - a. Cum o privesc din punct de vedere moral?
 - b. Care consideră ei că sunt consecințele acestei situații pentru victimă sau, altfel spus, cât de dăunătoare sau traumatizantă este situația pentru cel sau cea căruia i-au fost folosite datele personale?
3. Care consideră tinerii că este rolul prietenului – atât pentru victimă, cât și pentru agresor – într-o astfel de situație?

3.1. COLECTAREA DATELOR ȘI EȘANTIONUL STUDIAT

Populația investigată în cadrul proiectului *Prieteni 2.0* a fost reprezentată de copiii din două zone urbane importante din România, București și Cluj-Napoca, cu vârsta cuprinsă între 10 și 19 ani (elevi de gimnaziu și de liceu). Culegerea datelor s-a realizat în perioada 2016–2017.

Datele pe care se bazează prezentul studiu au fost culese în cadrul cercetării cantitative, care s-a desfășurat pe un eșantion reprezentativ pentru cele două zone urbane. În total au participat 1 600 de copii. Unitățile de învățământ au fost selectate din listele primite de la inspectoratele școlare ale celor două orașe, folosind un pas statistic calculat în funcție de numărul total de școli (separat pe gimnaziu și liceu), raportat la numărul de chestionare care urmau să fie completate. Selecția copiilor s-a făcut în funcție de vârstă și de sex, astfel încât, la final, să existe cifre comparabile în funcție de gen și de vârstă. Chestionarele au fost autocompletate pe hârtie sau *online*, în laboratoarele de informatică ale școlilor/liceelor selecționate, pe calculator, folosind platforma Google Forms. În total 1 153 de copii, ce au răspuns la întrebările legate de situația ipotetică, din care 47,5% au fost fete și 52,5% băieți, 37,3% elevi de gimnaziu și 62,7% elevi la liceu, cu o medie de vârstă de 14,9 ani (*Std. Dev.* = 2.11).

Etica cercetării: participarea tinerilor la studiu s-a făcut pe bază voluntară, copiii fiind liberi în orice moment să se retragă din studiu. În fazele calitative, care nu sunt folosite pentru prezentul studiu, deoarece presupuneau înregistrarea audio și/sau video, participanții au fost informați verbal și în scris despre proiect, despre ce presupune participarea la proiect, și au semnat un acord de participare; pentru anchetă nu s-a considerat necesar acest acord scris, exprimarea acordului fiind implicită, prin completarea chestionarului, de asemenea, în urma unei informări verbale și scrise. Pentru accesul cercetătorilor în școli a fost obținut atât acordul Inspectoratului Școlar al Municipiului București și al Inspectoratului Județean Cluj, cât și acordul directorilor de școli și licee.

3.2. OPERAȚIONALIZARE CONCEPTELOR ȘI MĂSURAREA DATELOR

Un set de întrebări din chestionar s-a referit la situații de abuz al informațiilor personale. Adolescenții au răspuns la diferite întrebări legate de opt situații problematice (cel mai frecvent menționate în interviurile anterioare), printre care una făcea referire directă la *sexting*-ul consensual deturnat, respectiv: *Postarea publică sau retrimiteră către alte persoane a unor poze nud sau semi-nud care au fost inițial trimise unei persoane în mod privat* (vezi Anexa nr. 1, în care sunt prezentate cele 8 situații de AIP măsurate în chestionar). Setul de întrebări a măsurat gradul de acceptabilitate al situațiilor respective, impactul lor și expunerea tinerilor la acestea.

Pentru prezentul studiu, dimensiunile măsurate au fost:

Frecvența sexting-ului consensual deturnat. Este o variabilă măsurată prin trei întrebări de tipul „Da” sau „Nu”, cei trei itemi fiind: „Am făcut și eu aceasta cuiva”, „Mi s-a întâmplat mie personal”, „S-a întâmplat unui prieten apropiat”.

Acceptabilitatea sexting-ului consensual deturnat. Această variabilă este una categorială (patru categorii de răspuns; 1 = Este o problemă foarte gravă; 4 = Este OK) și măsoară modul în care adolescenții se raportează la situația de *sexting* consensual deturnat enunțată mai sus.

Impactul general al sexting-ului consensual deturnat. Este o variabilă categorială (4 categorii de răspuns; 1 = M-ar deranja foarte mult și 4 = Nu m-ar deranja deloc), care măsoară posibilul impact al *sexting*-ului consensual deturnat asupra victimei.

Pentru a aprofunda raportarea tinerilor la topicul de interes al studiului de față, un alt set de întrebări s-a referit specific la situația de deturnare a *sexting*-ului consensual într-un scenariu ipotetic, descris în felul următor: „O fată trimite poze nud prietenului ei, iar când se despart el trimite pozele mai departe prietenilor lui. Aceștia publică pozele pe internet și le vede toată școala”.

Plecând de la acest scenariu, au fost măsurate următoarele variabile:

Atitudinea morală: adolescenții au avut de ales (răspuns multiplu), dintr-o listă de 3 itemi, vinovatul pentru situația ipotetică formulată mai sus, respectiv: **1.** Ea, pentru că nu trebuia să trimită poze cu ea nud. **2.** El, pentru că a dat pozele mai departe. **3.** Prietenii lui, pentru că au publicat pozele pe rețele de socializare.

Reziliența: este o variabilă categorială (4 categorii de răspuns; 1 = „aș trece repede peste situație, nu m-ar afecta prea mult”; 4 = „m-ar afecta foarte mult”), care măsoară impactul general sub aspectul capacității de reziliență prin întrebarea: *Dacă ai fi în situația fetei, ce ai face?*

Impactul emoțional asupra victimei. Este o variabilă care vizează emoțiile resimțite de respondent dacă s-ar afla în situația victimei. Adolescenții au avut de

ales (răspuns multiplu) dintr-o listă de emoții, și anume: indiferență, rușine, tristețe, furie, sentimentul de trădare/înșelare, și cel de mândrie.

Impactul relațional. Această variabilă măsoară impactul pe care o astfel de situație l-ar avea asupra relațiilor sociale. Adolescenții au avut de ales (răspuns multiplu) care relații consideră ei că ar fi afectate în urma unei astfel de situații. Variantele de răspuns au fost: „familia”, „prietenii apropiați”, „clasa/școala”, „comunitatea/vecinii” și „oamenii din oraș”.

Rolul prietenului și suportul emoțional al acestuia. Pentru măsurarea acestei variabile adolescenții s-au pus în locul prietenului pentru ambii actori implicați: prietenul/prietena fetei („Dacă ai fi prietenul fetei”) și prietenul/prietena băiatului („Dacă ai fi prietenul băiatului”). Astfel, s-a măsurat care ar fi poziția pe care ei ar adopta-o între: susținere emoțională (pentru fată) sau susținere activă prin distribuirea pozei (pentru băiat), susținerea și apărarea publică a acțiunilor întreprinse (în ambele cazuri), „certarea” și încercarea de a îl/o face să înțeleagă unde a greșit (în ambele cazuri), ruperea prieteniei ca urmare a unei dezamăgiri față de modul în care actorii implicați au acționat (în ambele cazuri) și neimplicare.

4. ANALIZA DATELOR

Pentru a răspunde la întrebările de cercetare formulate mai sus au fost calculate, cu ajutorul programului de analiză statistică *SPSS 21*, frecvențe și asocieri calitative (pentru partea descriptivă) și testul *Chi-pătrat* și coeficienții de asociere (pentru înțelegerea relațiilor dintre dimensiunile vizate).

4.1. REZULTATE

Întrebarea 1. *Cât de răspândită este în rândul adolescenților situația de deturnare a sexting-ului consensual?*

Aici, 5% (53 din 1 153) dintre copiii chestionați au recunoscut că au postat public sau au trimis către alte persoane poze nud sau seminud inițial trimise unei persoane în mod privat, 6% (67 din 1 153) au spus că li s-a întâmplat lor personal acest lucru, în timp ce 17% (193 de respondenți) au declarat că situația i s-a întâmplat unui prieten apropiat. Procentele celor implicați în astfel de situații sunt relativ mici, dar comparabile cu statisticile din alte cercetări amintite mai sus. Ceea ce este oarecum surprinzător este faptul că procentul victimelor și cel al agresorilor este relativ apropiat, de obicei procentul agresorilor *declarați* fiind mai mic decât al celor care sunt victime.

Tabelul nr. 1

Frecvența situației de *sexting* consensual deturnat în rândul adolescenților în funcție de sex și vârstă

Răspunsuri	Băieți (%)	Fete (%)	Gimnaziu (%)	Liceu (%)	Total (%)
1. Am făcut și eu asta cuiva.	85	15	32	68	5
2. Mi s-a întâmplat mie personal.	73	27	41	59	6
3. S-a întâmplat unui prieten apropiat.	61	39	29	71	17
1. $\chi^2_{\text{sex}}(1,1153) = 23,43, p < 0,005; \Phi = ,14, p < ,005; \chi^2_{\text{clasă}}(1,1153) = ,647, p = ,421$ 2. $\chi^2_{\text{sex}}(1,1153) = 12,12, p < 0,005; \Phi = ,10, p < ,005; \chi^2_{\text{clasă}}(1,1153) = ,466, p = ,495$ 3. $\chi^2_{\text{sex}}(1,1153) = 6,91, p < 0,009; \Phi = ,07, p < ,009; \chi^2_{\text{clasă}}(1,1153) = 6,84, p < ,009 < \Phi = ,07$					

Pentru fiecare dintre situațiile de mai sus (*i.e.* i s-a întâmplat lui, a făcut el sau s-a întâmplat unui prieten) s-au calculat coeficienții de corelație în funcție de cele două variabile prezentate în Tabelul nr. 1 (sex și vârstă). Rezultatele sugerează că există relații semnificative statistic și pozitiv asociate între posturile (postazele) de victimă și agresor și variabila sex, ceea ce înseamnă că, atât în calitate de victimă, cât și în calitate de agresor, este mai probabil ca băieții să fie implicați în astfel de situații. Chiar dacă distribuțiile de frecvență sugerează diferențe între copiii din gimnaziu și cei de liceu, coeficienții de asociere nu confirmă aceste diferențe. Excepție face situația „s-a întâmplat unui prieten apropiat”, pentru care testul χ^2 (a se vedea Tabelul nr. 1) indică o relație de asociere semnificativă statistic (deși coeficientul de asociere a lui Pearson indică o intensitate foarte mică a relației), ceea ce înseamnă că este mai probabil ca elevii de liceu să aibă prieteni care să fie implicați într-o astfel de situație.

Întrebarea 2. Cum se raportează tinerii la situația de *sexting* consensual deturnat?

Majoritatea adolescenților percep *sexting*-ul consensual deturnat ca fiind problematic, 75% declarând că este o problemă foarte gravă și 14% că este, oarecum, o problemă. Totuși, 6% dintre ei acceptă ca total neproblematică această situație (este OK), în timp ce 5% consideră că este OK dacă este făcută în glumă. Dacă analizăm acceptabilitatea *sexting*-ului în funcție de sexul respondentului, observăm că atât fetele, cât și băieții consideră această formă de AIP ca fiind problematică; totuși, procentul băieților care îl consideră acceptabil (17,6) este sesizabil mai mare decât procentul fetelor care consideră același lucru (3,5%). Interesant e că, deși, per ansamblu, elevii de liceu și cei de gimnaziu consideră,

aproximativ în aceeași proporție, ca fiind problematice situațiile de acest tip (87,6% cei de gimnaziu și 89,9% cei de liceu), elevii de liceu consideră în mai mare proporție decât cei de gimnaziu că este o problemă *foarte gravă*.

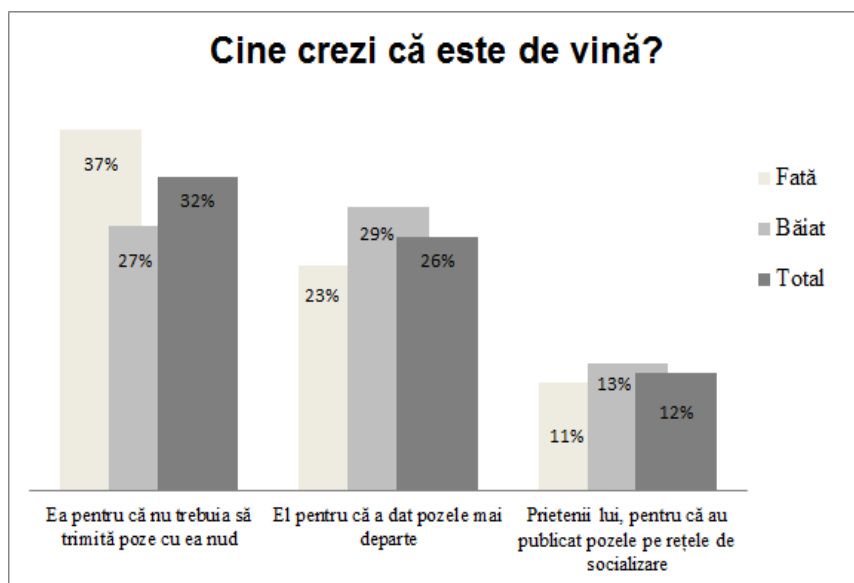
Tabelul nr. 2

Acceptabilitatea *sexting*-ului consensual deturnat în rândul adolescenților
în funcție de sex și vârstă

	Este o problemă foarte gravă (%)	Este oarecum o problemă (%)	Este OK, dacă e făcut în glumă (%)	Este OK (%)
Fată	86	10	2	2
Băiat	65	18	8	9
Gimnaziu	71	17	6	7
Liceu	77	13	5	5
Total	75	14	5	6
$\chi^2_{\text{sex}}(1,1153) = 80,21, p < 0,005$; $\Phi = ,26, p < ,005$ $\chi^2_{\text{clasă}}(1,1153) = ,538, p = ,46$				

Dacă, așa cum am văzut, cei mai mulți tineri consideră că *sexting*-ul consensual deturnat nu este acceptabil, totuși, când sunt întrebați punctual a cui este vina pentru acea situație, o treime dintre ei consideră *sexting*-ul și nu deturnarea acestuia ca fiind problematică, plasând (în 32% dintre răspunsuri) vina pe seama fetei, pentru că s-a implicat în actul de *sexting*. Transmiterea mai departe a pozelor de către băiat, destinatarul inițial, a fost blamată de 26% dintre respondenți, în timp ce 12% consideră că prietenii care au făcut publice pozele sunt de vină.

Astfel, rezultatele prezentate în *Figura nr. 1* confirmă studiile anterioare (Lippman & Campbell, 2014, Mascheroni *et al.*, 2015), care vorbesc despre evaluarea diferită a situațiilor de *sexting* în funcție de genul celui care trimite poza, el fiind mai blamat în rândul fetelor. Mai mult, testul de semnificație *Chi*-pătrat arată o asociere pozitivă semnificativă între blamarea fetei pentru situația creată (Nu = 0; Da = 1) și genul respondentului (Fată = 0; Băiat = 1), ceea ce aduce o informație în plus față de studiile anterioare, și anume, că este mai probabil ca fetele să dea vina pe fată. Procentele arată aceleași evidențe: 37% (fete) vs 27% (băieți) blamează *sexting*-ul, în timp ce doar 23% din fete spun că deturnarea *sexting*-ului a generat situația. Felul în care se raportează adolescenții la celelalte două situații nu depinde de sexul respondenților, testul χ^2 fiind nesemnificativ statistic.



1. „Ea, Pentru că nu trebuia să trimită poze cu ea nud”: $\chi^2(1,1153) = 8.57, p < 0,005$; $\Phi = ,11, p < ,005$;
2. „El, pentru că a dat pozele mai departe”: $\chi^2(1,1153) = 2.68, p = 0.10$;
3. „Prietenii lui, pentru că au publicat pozele pe rețelele de socializare”: $\chi^2(1,1153) = ,522, p = .470$.

Figura nr. 1 – Atitudinea etică a tinerilor referitor la *sexting*-ul consensual deturnat în funcție de sex (procentele celor care au răspund cu „Da” la următoarele întrebări).

Referindu-ne în continuare la percepția tinerilor asupra acestei situații, am vrut să vedem care cred ei că este impactul resimțit de victimă. În cadrul chestionarului, au existat două întrebări care au măsurat acest impact, într-o manieră puțin diferită (a se vedea *Tabelul nr. 3*). Astfel, a existat un set de întrebări referitoare la situații problematice, printre care era descrisă și o situație de *sexting* consensual deturnat. Situațiile variaua ca gravitate, adolescenții fiind întrebați, pentru fiecare din aceste situații în parte, cât de mult i-ar deranja dacă acel lucru li s-ar întâmpla lor. Apoi, în cadrul setului de întrebări care se refereau strict la situația ipotetică descrisă inițial, au fost întrebați despre urmările unei astfel de situații și despre reziliența de care ar da dovadă în acest caz. De fiecare dată scala de răspunsuri folosită a fost în 4 puncte. Pentru testarea legăturii dintre cele două variabile a fost calculat testul de asociere χ^2 , care arată o relație pozitivă semnificativă între cele două, cu un indice Gama = 359 ($p < ,005$), care indică o intensitate a asocierii moderată (a se vedea *Tabelul nr. 3*).

Deși, per ansamblu, răspunsurile la cele două întrebări au urmat același model, majoritatea spunând că situația i-ar deranja (83%) sau ar fi afectați de ea (73%), totuși, când întrebarea vizează capacitatea de a face față unei astfel de situații (reziliență), mai mulți respondenți consideră că ar trece imediat peste

eveniment (11%), chiar dacă ar fi mai puțin afectați de el (17%), decât cei care, referindu-se la impactul pe care situația l-ar avea asupra lor, ar considera că acesta nu există deloc (9%) sau este mic (8%). În forma în care a fost măsurat impactul și în contextul în care întrebarea era prezentată împreună cu alte situații problematice percepute ca mai puțin grave, aproape trei sferturi dintre respondenți se polarizează la limita superioară pe scala gravității impactului.

Tabelul nr. 3

Impactul general și gradul de reziliență într-o situație de sexting consensual deturnat

Cineva face publice poze nud sau semi-nud care au fost inițial trimise unei persoane în privat. Dacă ție ți s-ar întâmpla aceasta, cât de mult te-ar deranja?		O fată trimite poze nud prietenului ei, iar când se despart el trimite pozele mai departe prietenilor lui. Aceștia publică pozele pe internet și le vede toată școala. Dacă ai fi în situația fetei, ce ai face?	
Deloc.	9%	11%	Aș trece repede peste situație, nu m-ar afecta prea mult.
Puțin.	8%	17%	M-ar afecta un pic.
Mult.	11%	42%	M-ar afecta destul de mult.
Foarte mult.	72%	31%	M-ar afecta foarte mult.
$\chi^2(9,1153) = 61.49, p. < 0.005; \text{Gamma} = .359, p < 0.005$			

Deși cele mai multe cercetări asupra *bullying*-ului măsoară impactul asupra victimei într-un mod global, pe o scală care merge de la pozitiv la negativ, unii cercetători au arătat că nu putem cunoaște fenomenul respectiv în scopul unei intervenții eficiente dacă nu înțelegem care sunt emoțiile exacte pe care victima le încearcă (Berg, 1998). De aceea, am încercat să măsurăm nu doar impactul global, ci și cel emoțional exercitat asupra victimei, propunând ca emoții posibile: rușinea, trădarea/înșelarea, furia, tristețea, indiferența și mândria (lista nu este exhaustivă și a fost creată pe baza studiilor existente și a rezultatelor cercetării calitative care au premers anchetei în proiectul *Prieteni 2.0.*). Răspunsurile au implicat mai multe posibilități. Cel mai frecvent sunt menționate emoțiile sociale, cum ar fi rușinea (45%) – care este și emoție morală, însoțind o încălcare a normei –, urmată de sentimentul de trădare/înșelare (42%), care însoțește încălcarea încrederii, liant central al realității sociale (Lewis & Weigert, 1985). Furia și tristețea, două emoții care se manifestă mai degrabă la nivel psihologic/individual, deseori menționate în relație cu situațiile de *bullying* (Camodeca & Goossens, 2005), au fost amintite de 33%, respectiv 23% dintre respondenți. Indiferența ca reacție emoțională este întâlnită în 6% dintre respondenți, în timp ce 2% au spus că s-ar simți mândri.

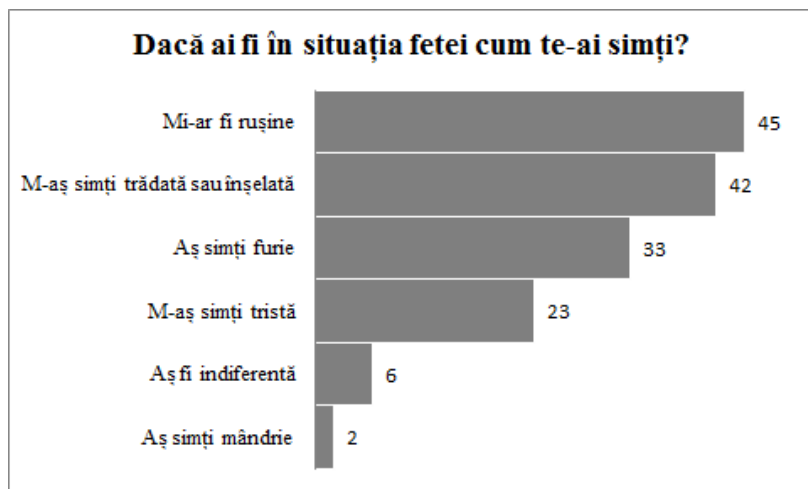


Figura nr. 2 – Impactul emoțional resimțit (răspuns multiplu).

Faptul că o astfel de situație are impact nu doar în plan emoțional, ci și asupra vieții sociale a victimei este deja documentat în diferite cercetări (Flaspohler *et al.*, 2009). Pentru a aprofunda însă această idee, am vrut să vedem care este cercul social asupra căruia se manifestă acest impact relațional. Astfel, așa cum se vede din Figura nr. 3, aproape jumătate dintre tineri indică relațiile cu cercul social apropiat (familie, colegi de clasă, prieteni apropiați) ca fiind afectate de o astfel de situație, în timp ce mai puțin de 30% sunt preocupați de urmările asupra relațiilor sociale de la nivelul comunității (pentru nivelul mediu din modelul ecologic al dezvoltării umane, a se vedea Bronfenbrenner, 1979).

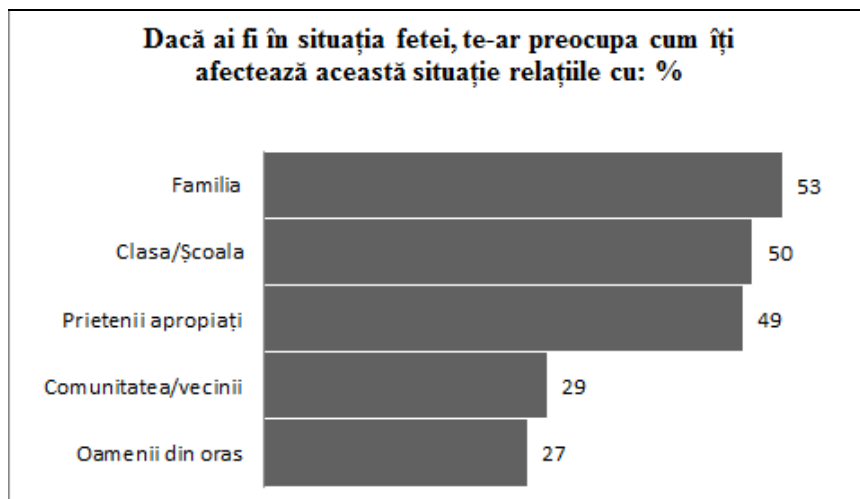


Figura nr. 3 – Impactul relațional al unei situații de sexting consensual deturnat.

Întrebarea 3. *Care consideră tinerii că este rolul prietenului – atât pentru victimă, cât și pentru agresor – într-o astfel de situație?*

Numeroase cercetări vorbesc despre impactul pozitiv pe care îl are asupra victimei susținerea din partea prietenilor, pentru a face față unor situații de agresivitate pe internet (Livingstone *et al.*, 2012, Flaspohler *et al.*, 2009). În prelungirea acestor cercetări și ținând cont de interesul central al proiectului *Prieteni 2.0*. (studierea semnificației prieteniei în contextul rețelelor *online* de socializare), am măsurat care cred tinerii că este rolul prietenului într-o astfel de situație de abuz de date personale. Așa cum se vede în *Tabelul nr. 4*, am încercat să păstrăm simetrice opțiunile de răspuns pentru cei doi actori implicați: victimă și agresor. Excepție face prima variantă de răspuns, ce diferă ca formulare, dar nu ca fond, dat fiind că în ambele cazuri este vorba despre sprijinul acordat de către prieten: emoțional, când este vorba despre victimă, sau acțiune concretă (conlucrare), în cazul prietenului agresorului.

În ciuda faptului că, atunci când au fost întrebați despre aspectul etic al situației ipotetice prezentate, majoritatea adolescenților au blamat victima (ca inițiatore a actului de *sexting*, vezi *Tabelul nr. 4*), când au fost puși să se situeze în poziția prietenului victimei sau al agresorului, respondenții s-au re poziționat și aproape jumătate dintre ei s-au declarat dispuși să susțină emoțional victima sau să o apere în mod public. Mai mult, în timp ce un sfert dintre ei consideră că victima a greșit și „ar certa-o”, doar 4% declară că s-ar îndepărta de ea și 5% nu s-ar implica, considerând că nu este problema lor.

La polul opus, în timp ce doar 26% dintre adolescenți au fost dispuși să atribuie vina pentru situația respectivă băiatului, dacă ar fi prietenul acestuia percepția lor cu privire la moralitatea actului s-ar schimba. Astfel, cei mai mulți (41%) consideră că *prietenul lor* a greșit și ar încerca să îl „îndrepte”, în timp ce 21% s-ar distanța de el. Doar 12% s-ar poziționa alături de agresor, oferindu-i susținere publică, și 4% l-ar „ajuta” în actul de deturnare a comunicării inițiale, distribuind poza mai departe. Dacă ar fi prietenul sau prietena băiatului, 15% din adolescenți nu ar simți nevoia să se poziționeze în niciun fel și nu s-ar implica în această situație, spre deosebire de situația opusă (prietenul/prietena victimei), unde doar 5% ar sta deoparte.

Tabelul nr. 4

Percepția tinerilor asupra rolului prietenului victimei și al agresorului într-o situație de *sexting* consensual deturnat

Dacă ai fi prietenul fetei, ce ai face? (răspuns multiplu, %)		Dacă ai fi prietenul băiatului, ce ai face? (răspuns multiplu, %)	
Aș încerca să o susțin emoțional.	48	4	Aș distribui poza mai departe.
Aș încerca să o apăr în public.	45	12	Aș încerca să îl apăr în public.
Aș certa-o, încercând să îi arăt unde a greșit.	26	41	L-aș certa, încercând să îi arăt unde a greșit.
M-aș îndepărta de ea, nu aș vrea să am prietenă o astfel de persoană.	4	21	M-aș îndepărta de el, nu aș vrea să am prieten o astfel de persoană.
Nu m-aș implica, nu e problema mea.	5	15	Nu m-aș implica, nu e problema mea.

Figurile nr. 4 și nr. 5 prezintă în oglindă variațiile în funcție de gen la aceste întrebări. Astfel, se poate observa că în cazul prietenului victimei există o tendință mai mare din partea fetelor să o susțină public sau, chiar dacă consideră că a greșit, să rămână alături de ea „certând-o și arătându-i unde a greșit”. Aceeași tendință de a rămâne alături și a încerca să îi arate unde greșește se manifestă mai mult la fete, decât la băieți și atunci când este vorba de prietena/prietenul băiatului. Fetele, mai mult decât băieții, sunt dispuse să se îndepărteze de băiat după o astfel de situație dacă ar fi prietene cu el, în timp ce băieții, mai mult decât fetele, ar considera că nu este treaba lor.

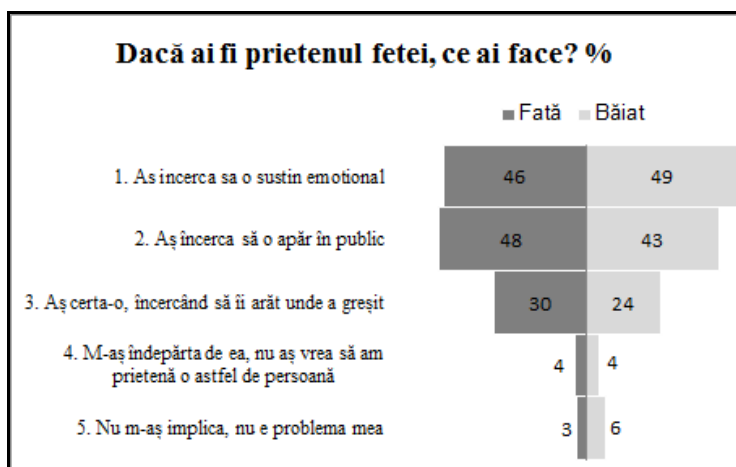


Figura nr. 4 – Percepția tinerilor asupra rolului prietenului victimei într-o situație de *sexting* consensual deturnat în funcție de genul respondentului (procente ale răspunsurilor afirmative la întrebările 1–5).

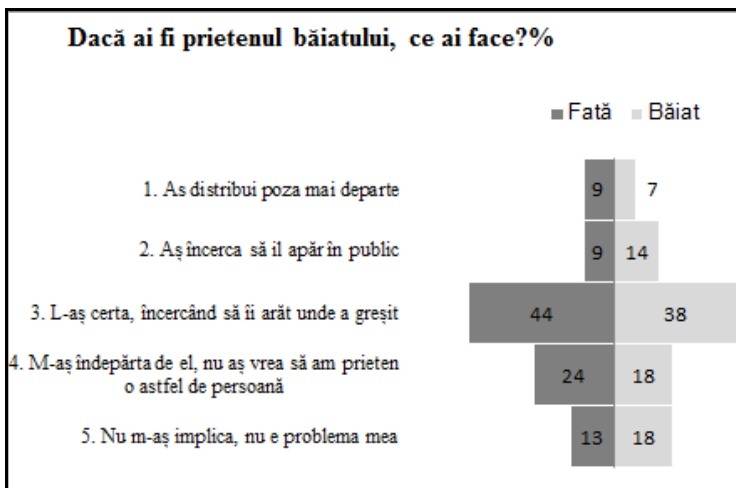


Figura nr. 5 – Percepția tinerilor asupra rolului prietenului agresorului într-o situație de *sexting* consensual deturnat în funcție de genul respondentului (procente ale răspunsurilor afirmative la întrebările 1–5).

7. DISCUȚII ȘI CONCLUZII

Dacă, în ceea ce privește *sexting*-ul, studiile arată că nu există diferențe de gen în frecvența cu care este practicat (Lenhart, 2009, Ringrose *et al.*, 2012), nu același lucru se poate spune despre *sexting*-ul consensual deturnat. Rezultatele studiului de față arată că e mai probabil ca băieții să fie implicați în acest tip de situație, atât ca victime, cât și ca agresori. În măsura în care considerăm această formă de abuz de informații personale ca formă de manifestare a *cyberbullying*-ului, rezultatele studiului nostru sunt în concordanță cu rezultatele altor studii europene, de tipul *EU Kids Online* sau *Net Children Go Mobile*, care arată o predispoziție evidentă a băieților de a se implica în activități de agresivitate *online* (Livingstone *et al.*, 2011, Mascheroni & Olafsson, 2014). Totuși, la nivelul discursului public și mediatic, deseori se consideră că fetele, și nu băieții, sunt mai expuse acestui tip de risc, fapt dovedit printre altele de campaniile de conștientizare asupra fenomenului, care, aproape toate, abordează *sexting*-ul consensual deturnat doar din perspectivă morală, victimizând și desemnând în același timp responsabilă pentru întreaga situație doar persoana (automat, este plasată în rândul genului feminin) care inițiază *sexting*-ul (vezi în acest sens *Povestea lui Megan*, analizată de Albury & Crawford, 2012). Aceasta ar putea explica acceptabilitatea mai mare a situației în rândul băieților care par să nu fie subiect al blamului pentru astfel de acte nici când inițiază *sexting*-ul, nici când inițiază deturnarea acestuia, rezultatele noastre arătând că, deși majoritatea adolescenților consideră *sexting*-ul consensual deturnat ca fiind problematic, este mai probabil ca băieții să îl considere acceptabil.

Datele despre percepția morală asupra actului de *sexting* consensual deturnat ridică la rândul său două probleme majore care au fost documentate și în alte cercetări. În primul rând, procentul mare al celor care blamează victima pentru un act de agresiune care are loc asupra sa este o atitudine documentată în literatura despre *cyberbullying* (Weber *et al.*, 2013) și care s-a dovedit a fi o piedică majoră în abordarea acestui fenomen, atât prin faptul că victima nu este încurajată să denunțe actul, de teamă să nu fie încă o dată victimizată (Weber *et al.*, 2013), cât și prin faptul că asistăm la o atitudine permisivă a societății față de agresor. Datele noastre confirmă faptul că adolescenții consideră, mai degrabă, victima vinovată pentru deturnarea *sexting*-ului consensual, și nu pe cel care retrimite pozele mai departe către terțe persoane sau pe cei care postează mesajul pe rețele de socializare (prieteni băiatului, în cazul imaginat de noi). Mai mult, studiul de față o arată – după știința noastră – pentru prima dată, fetele sunt mai dispuse să adopte poziția *morală* în astfel de cazuri, fie blamând victima în mai mare procent decât băieții, atunci când este vorba despre judecată morală la nivel general (vezi *Figura nr. 1*), fie poziționându-se în calitate de prietene alături de victimă, în spațiul public sau în particular, arătându-i unde a greșit (vezi *Figura nr. 4*).

O a doua provocare pe care o notăm în legătură cu acest rezultat este referitoare la rolul martorului activ, în cazul nostru prietenul băiatului care

distribuie mai departe pozele fetei. Încercări teoretice de înțelegere a specificității *cyberbullying*-ului au atras atenția asupra mutației care are loc la nivelul responsabilității în ceea ce privește martorul. Departate de a fi pasiv, prin distribuirea acestor mesaje, prietenul devine într-o oarecare măsură agresor (Grigg, 2010). Datele noastre arată însă o deresponsabilizare a martorului, cei mai puțini respondenți indicându-i pe prietenii care distribuie public pozele ca fiind responsabili pentru deturnarea publică a comunicării care până la acel moment a fost interpersonală (o dată consensual, între fată și partenerul romantic, și apoi, deși deturnată de băiat către destinatari exteriori contractului inițial de comunicare, ca o comunicare interpersonală între băiat și prietenii acestuia). Totuși, atunci când respondenții se pun în locul prietenului, comportamentul lor s-ar schimba, puțini declarându-se dispuși să propage agresiunea prin distribuirea mai departe a pozelor.

La nivel practic, aceste rezultate oferă câteva elemente importante pentru abordarea situațiilor de *sexting* consensual deturnat, în primul rând de către școală ca instituție care nu doar oferă copiilor instrucție, ci îi pregătește ca viitori cetățeni. Deși nu a făcut obiectul acestei lucrări, alte cercetări internaționale care au implicat și România (e.g. *EU Kids Online* și *Net Children Go Mobile*, cercetări în care autoarele acestui studiu au fost implicate) au arătat că, la acest moment, școala e un actor pasiv și, de cele mai multe ori, ignoră fenomenul de *sexting* consensual deturnat, oferind doar ocazional lecții dedicate sau campanii de conștientizare neadecvate (care se focalizează asupra *grooming*-ului, o situație specifică de *sexting*, care însă, studiile o arată, nu este atât de frecventă, în ciuda atenției deosebite pe care i-o acordă media). Din contră, subiectul comunicării romantice dintre adolescenți prin *sexting* pare să fie unul tabu pentru școală, ea preferând o viziune unificatoare, care consideră toți adolescenții doar sub aspectul statutului lor legal de „minori”, negându-li-se dreptul la o viață romantică sau sexuală asociată cu capacitatea de acțiune. Strategia de a închide ochii la o anumită realitate este însă una perdantă, lipsa de educație și de informare putând afecta viața adolescenților.

Astfel, campaniile de conștientizare ar trebui să încadreze situația nu doar din perspectiva „poveștii morale”, ci și din perspectivă juridică, și nu doar din perspectiva victimei, ci din perspectiva tuturor actorilor implicați (Albury & Crawford, 2012). Dacă la nivel psihologic și social consecințele negative asupra victimei sunt deja documentate, consecințele legale asupra agresorului sau asupra martorului-agresor sunt în general omise, deși ele sunt nu mai puțin importante. Dincolo de perspectiva juridică și morală, o altă perspectivă necesară este cea critică, care să atragă atenția asupra construcției masculinității și a feminității și asupra dublului standard la nivel social. Întreținute de multe ori de cultura populară (e.g. versurile cântecelor, filme și seriale populare la televizor), aceste construcții care devin privire stereotipă denaturează de multe ori în situații problematice care au în centru problema coerciției și a abuzului. Înțelegerea acestor mecanisme sociale și deconstrucția lor este, astfel, importantă, alături de înțelegerea implicațiilor

legale, în prevenirea situațiilor de deturnare a *sexting*-ului consensual, prin asigurarea unui climat de responsabilitate și respect reciproc în mediul *online*.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBURY, K.; CRAWFORD, K. (2012). Sexting, consent and young people's ethics: Beyond Megan's Story. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 26(3), 463–473. <http://doi.org/10.1080/10304312.2012.665840>.
2. BARBOVSCHI, MONICA; VELICU, ANCA (2015). „Fraped” Selves: Hacked, Tagged, and Shared Without Permission. The Challenges of Identity Development for Young People on Facebook. in Lorentz P., Smahel, D., Metykova, M., and Wright, M. F. (eds.) *Living in the digital age. Self presentation, Networking, Playing and Participating in Politics*. Masaryk University, Brno.
3. BEYTH-MAROM, R.; AUSTIN, L.; FISCHHOFF, B.; PALMGREN, C.; JACOBS-QUADREL, M. (1993). Perceived consequences of risky behaviors: Adults and adolescents. *Developmental Psychology*, 29, 549–563.
4. BORG, M.G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433–444. <http://doi.org/10.1080/0144341980180405>.
5. BOYD, D.M.; ELLISON, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>.
6. BRONFENBRENNER, U. (1979) *The ecology of human development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. CAMODECA, M.; GOOSSENS, F.A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186–197. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x>.
8. DÖRING, N. (2014). Consensual sexting among adolescents: Risk prevention through abstinence education or safer sexting? *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8(1), 1–15. <http://doi.org/10.5817/CP2014-1-9>.
9. FLASPOHLER, P.D.; ELFSTROM, J.L.; VANDERZEE, K.L.; SINK, H.E.; BIRCHMEIER, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), p. 636–649. <http://doi.org/10.1002/pits.20404>
10. GRIGG, D.W. (2010). Cyber-Aggression: Definition and Concept of Cyberbullying. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), p. 143–156. <http://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.143>
11. GULLONE, E.; MOORE, S. (2000). Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23, p. 393–407.
12. HADDON, L.; VINCENT, J. (eds.). (2014). European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media. (No. D4.1.) (p. 1–104). Milano: Unicatt.
13. HASINOFF, A.A. (2013). Sexting as media production: Rethinking social media and sexuality. *New Media & Society*, 15(4), p. 449–465. <http://doi.org/10.1177/1461444812459171>.
14. LEWIS, J.D.; WEIGERT, A. (1985). Trust as a social reality. *Social forces*, 63(4), P. 967–985. [HTTP://DOI.ORG/10.1093/sf/63.4.967](http://DOI.ORG/10.1093/sf/63.4.967).
15. LIVINGSTONE, S. (2008). Taking risky opportunitites in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10, p. 393–411. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444808089415>.
16. MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). *Net Children Go Mobile: risks and opportunities*. Milano: Educatt.

17. PETCHESKY R (2000). Sexual rights: inventing a concept, mapping an international practice. In: Parker R, Barbosa RM and Aggleton P (eds) *Framing the Sexual Subject: The Politics of Gender, Sexuality and Power*. Berkeley, CA: University of California Press, p. 81–103.
18. MASCHERONI, G.; VINCENT, J.; JIMENEZ, E. (2015). „Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies”: Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), article 5. DOI: 10.5817/CP2015-1-5
19. RINGROSE, J.; GILL, R.; LIVINGSTONE, S.; HARVEY, L. (2012). *A qualitative study of children, young people and sexting: a report prepared for the NSPCC*. National Society for the Prevention of Cruelty to Children, London, UK.
20. SALTER, M.; CROFTS, T.; LEE, M. (2013). Beyond criminalisation and responsabilisation. *Current Issues in Criminal Justice* 24(3), p. 301–316.
21. SMAHEL, D.; WRIGHT, M.F. (Eds.). (2014). *The meaning of online problematic situations for children* (p. 1–171). London: EU kids Online, London School of Economics and Political Science.
22. SVANTESSON, D. (2011). „Sexting” and the Law – How Australia Regulates Electronic Communication of Non-Professional Sexual Content. *Bond Law Review* 22(2), p. 41–57.
23. VELICU, A.; MASCHERONI, G.; ÓLAFSSON, K. (2014). *Riscuri și oportunități în folosirea internetului mobil de către copiii din România*. Raportul proiectului *Net Children Go Mobile*. București: Ars Docendi.
24. VELICU, A. (2014). *Bullying-ul online și offline: victime versus agresori. Studiu de caz: România*. Revista Română de Sociologie, nr. 1–2.
25. WEBER, M.; ZIEGELE, M.; SCHNAUBER, A. (2013). Blaming the Victim: The Effects of Extraversion and Information Disclosure on Guilt Attributions in Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(4), p. 254–259. <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0328>.
26. WEINSTEIN, E.C.; SELMAN, R.L. (2015). Youth, Social Media, and Cyberbullying Among Australian Youth: „Sick Friends”. *New Media & Society*, 1(2), 205630511560484. <http://doi.org/10.1177/1461444814543989>.

Anexă

AIP1. Pe internet se întâmplă tot felul de lucruri care pot fi supărătoare. Pentru fiecare din următoarele, spune-ne dacă ți se pare că reprezintă o problemă sau este o situație normală.
1. Cineva dă <i>like</i> sau <i>share</i> la o poză veche de pe <i>wall</i> -ul cuiva, poză cu care acesta nu se mai simte confortabil.
2. A face publice mesaje private (prin <i>screenshot</i>).
3. Falsificarea unor mesaje private și transmiterea lor publică.
4. Publicarea unor poze cu care nu ești de acord.
5. Spargerea de cont (fără mesaje vulgare trimise).
6. Spargerea de cont cu mesaje vulgare trimise contactelor din lista de prieteni.
7. Pagină falsă de Facebook în care se râde de cineva/ se postează lucruri neadevărate sau răutăcioase.
8. Postarea publică sau retrimiteră către alte persoane a unor poze nud sau seminud care au fost trimise inițial unei persoane în mod privat.

VIOLENȚA EXERCITATĂ ÎN FAMILIE ASUPRA COPILULUI.
ANALIZĂ COMPARATIVĂ ROMÂNIA – NORVEGIA*

DANIELA GABA**
FLORIN LAZĂR***
OANA-VERA NEGRUȚ (PIRNECI)****
GEORGIANA-CRISTINA RENTEĂ*****
ANCA MIHAI*****

ABSTRACT

FAMILY VIOLENCE AGAINST CHILDREN.
COMPARING ROMANIA AND NORWAY

The present article uses as a starting point a recent debate in Romanian society following the separation of the five children of a half-Romanian family by the child protection services in Norway to compare the Romanian and Norwegian child welfare systems. Legislative analysis underlines the striking similarities between the two countries, with some differences in the implementation. The concluding part argues for the need of a culturally competent practice of social workers.

Keywords: child protection, comparative analysis, social workers, Romania, Norway.

* ACKNOWLEDGEMENTS

Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului „Asistenții sociali din România: cine, ce, unde, cum?”, finanțat de Autoritatea Națională pentru Cercetare Științifică, CNCS – UEFISCDI, cod proiect PN-II-RU-TE-2014-4-2322.

** Ph.D., research assistant, University of Bucharest, Faculty of Sociology and Social Work; e-mail: daniela.gaba@sas.unibuc.ro.

*** Ph.D., professor, University of Bucharest, Faculty of Sociology and Social Work.

**** Ph.D., research assistant, University of Bucharest, Faculty of Sociology and Social Work.

***** Ph.D., lecturer, University of Bucharest, Faculty of Sociology and Social Work.

***** Research assistant, University of Bucharest, Faculty of Sociology and Social Work.

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 59–82, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

1. INTRODUCERE

În decembrie 2015, s-a declanșat o amplă dezbatere în societatea românească pe marginea cazului unei familii din Norvegia (formată dintr-un cetățean român și soția acestuia de origine norvegiană, familia B.¹), căreia serviciile de protecție a copilului (*Barnevernet*) i-au luat cei 5 copii, cu vârste cuprinse între 4 luni și 9 ani. Sesizarea a fost făcută de un cadru didactic, pornind de la mărturia unuia dintre copii, privind violența fizică la care au fost supuși în familie. Asistenții sociali au concluzionat că părinții aplică pedepse corporale copiilor și au decis separarea copiilor de familie. Inițial, în mass-media românească știrea apărută indica îndoctrinarea religioasă drept motiv al separării, dar ulterior au apărut mai multe reportaje și interviuri cu părinții, care au admis că, uneori, au aplicat pedepse corporale copiilor ca măsură de disciplinare. Au fost semnalate mai multe mitinguri de susținere a familiei, o pagină, pe rețele sociale, de interzicere a serviciului de protecție a copilului din Norvegia și numeroase luări de poziție pe marginea acestui caz, în intervalul decembrie 2015 – februarie 2016. Ulterior, conform relatărilor din presă, copiii au fost reintegrați în familie, iar familia s-a mutat în România.

Pornind de la impactul pe care situația familiei B. l-a avut asupra opiniei publice din România, studiul prezent își propune realizarea unei analize comparative România – Norvegia, din perspectiva legislației în materie de protecția copilului și a procedurilor de intervenție folosite de asistenții sociali în soluționarea cazurilor de violență exercitată în familie asupra copilului.

2. CADRUL LEGISLATIV INTERNAȚIONAL

Conform art. 19, alin. 1, din cadrul Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile copilului, „statele părți vor lua toate măsurile legislative, administrative, sociale și educative corespunzătoare, în vederea protejării copilului împotriva oricăror forme de violență, vătămare sau abuz, fizic sau mental, de abandon sau neglijență, de rele tratamente sau de exploatare, inclusiv abuz sexual, în timpul cât se află în îngrijirea părinților sau a unuia dintre ei, a reprezentantului ori reprezentanților legali sau a oricărei persoane căreia i-a fost încredințat”. În cadrul aceluiași act normativ, la art. 5, se precizează și faptul că „statele părți vor respecta responsabilitățile, drepturile și îndatoririle ce revin părinților naturali ai copilului sau, după caz și conform tradiției locale, membrilor familiei lărgite sau comunității, tutorilor sau altor persoane care au, prin lege, copii în îngrijire, de a asigura, de o manieră corespunzătoare capacităților în continuă dezvoltare ale copilului,

¹ În mass-media din România a fost prezentat numele real al familiei, al copiilor și uneori și imagini cu aceștia, dar din considerente de etică a cercetării am ales să folosim doar inițiala.

îndrumarea și orientarea necesare în exercitarea de către copil a drepturilor recunoscute în prezenta Convenție”. În aceeași ordine de idei, textul Declarației Universale a Drepturilor Omului prevede la art. 12 că „nimeni nu va fi supus la imixtiuni arbitrare în viața sa personală, în familia sa, în domiciliul lui sau în corespondența sa, nici la atingeri aduse onoarei și reputației sale. Orice persoană are dreptul la protecția legii împotriva unor asemenea imixtiuni sau atingeri”.

La nivel european, atât România (în 2004, prin legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului), cât și Norvegia (în 1987, prin Parent and Child Act din 1987) se numără printre cele 18 țări membre ale Consiliului Europei, care condamnă prin lege orice formă de violență corporală asupra copilului (Consiliul Europei 2008).

Conform publicației Consiliului Europei – Comisarul pentru Drepturile Omului (2008: 6), interzicerea oricărei forme de pedepsire corporală a fost primită cu reticență de către minoritățile religioase din unele țări, care au încercat să argumenteze că există anumite surse care le dau dreptul să își disciplineze copiii prin apelul la forme de violență. Însă dreptul la libertatea de manifestare a practicilor religioase, inclusiv poziția privind disciplinarea copiilor prin pedepsire corporală, contravine drepturilor copiilor de a le fi respectate integritatea fizică și demnitatea umană (Consiliul Europei, 2008).

3. CADRUL LEGISLATIV PRIVIND PROTECȚIA COPILULUI ÎN NORVEGIA

Parte a modelului scandinav al statului bunăstării, sistemul de protecție socială a copilului² din Norvegia are o istorie îndelungată și se bazează pe un proces de mai bine de un secol de negocieri purtate în plan socio-cultural, concretizate într-o evoluție legislativă adesea sinuoasă. Astfel, cele mai notabile legi privind protecția copilului în Norvegia au fost: Legea privind tratamentul copiilor neglijanți, din 1896, Legea Copiilor din 1915, *Child Welfare Act* din 1953, urmat de o versiune nouă în 1992. O analiză atentă a contextului istoric, politic și cultural în care a evoluat legislația privind protecția copilului în Norvegia dezvăluie faptul că s-a pornit la sfârșitul secolului al XIX-lea de la perspective centrate pe devianță (care puneau accent pe apărarea societății de efectele negative ale devianței minorilor), continuând apoi cu adoptarea unei perspective de sprijinire a copiilor și familiilor în rezolvarea diferitelor probleme întâmpinate (centrate pe sprijinirea familiei) și terminând cu plasarea interesului superior al copilului în centrul sistemului de protecție socială (centrare pe copil) (Picot, 2014).

² Denumit mai departe „protecția copilului”.

La data scrierii acestui articol, legea în vigoare este cea din 1992, denumită în continuare *Child Welfare Act*. Scopul declarat al legii este acela de a asigura copiilor și tinerilor care trăiesc în condiții dăunătoare dezvoltării lor armonioase asistența necesară la momentul potrivit, precum și un mediu sigur în care să crească (cap. 1, secțiunile 1–1)³. Legea se aplică cu precădere copiilor și tinerilor cu vârste de până la 18 ani, după îndeplinirea acestei vârste putând fi continuate sau aplicate noi măsuri protective până la vârsta de 23 de ani, dar numai cu încuviințarea beneficiarului (cap. 1, secțiunile 1–3).

Norvegia a fost prima țară care a numit un Avocat (Ombudsman) al Copilului⁴ în anul 1981. De altfel, instituția *Ombudsman*-ului este un produs al culturii scandinave, primul Avocat al Poporului înființându-se în Suedia, în anul 1809 (Salvați Copiii, 2011).

În Norvegia, legislația națională a suferit o serie de modificări de-a lungul timpului în ceea ce privește definirea violenței asupra copiilor (Nova, 2008, Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2015), de la acceptarea unor forme moderate de violență din partea părinților, în scop disciplinar (1891, *Actul privind limitarea utilizării pedepselor corporale* „The Act on the Limitation of the Use of Corporal Punishment”) la eliminarea dreptului părinților de a aplica pedepse corporale propriilor copii (prin abrogarea în 1972 a *Actului privind limitarea utilizării pedepselor corporale* și eliminarea din Codul Penal a dreptului de a pedepsi fizic copiii), fără a clarifica însă această situație pe viitor. Astfel, în 1987, legislația (*The Parent and Child Act*) a fost modificată, eliminându-se explicit orice formă de violență asupra copilului, precum și orice tratament care i-ar putea dăuna fizic și mental, inclusiv în ceea ce privește educația/disciplinarea în familie. Cu toate acestea, legislația a lăsat loc unor interpretări ulterioare în cazul unor situații de violență asupra copilului în cadrul familiei (*i.e.* în 2005 Curtea Supremă decidea, pornind de la un caz judecat, faptul că formele ușoare de violență asupra copilului, de exemplu, lovituri ușoare în anumite părți ale corpului, înfăptuite de părinți în scop disciplinar nu pot fi condamnate conform Codului Penal), conducând la ample proteste la nivel național (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2015). Ca urmare, în 2010, legislația (*The Parent and Child Act*) a fost modificată prin condamnarea explicită⁵ a oricărei forme de

³ Child Welfare Act (1992) – <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/lover/barnevernloven-engelsk-01-01-2010.pdf>.

⁴ Avocatul Copilului din Norvegia: <http://barneombudet.no/english/about-the-ombudsman/>

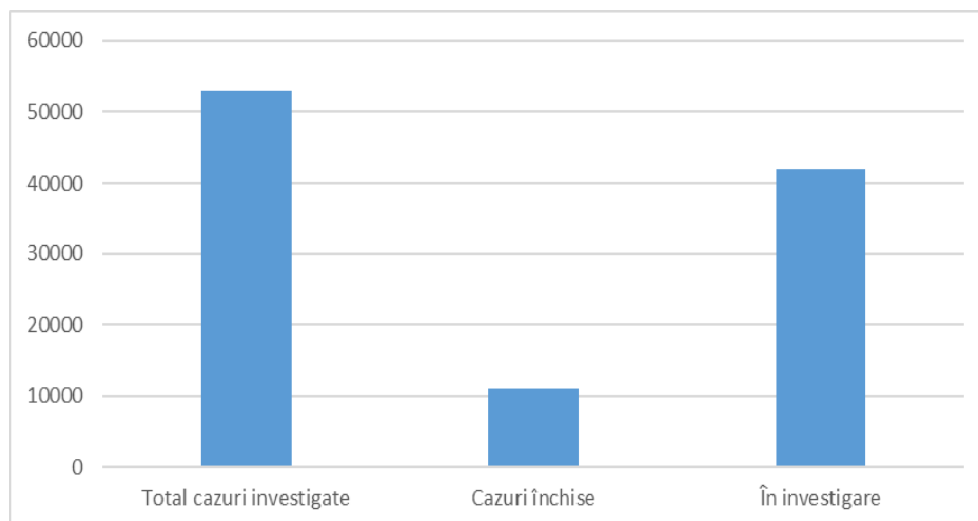
⁵ „The child must not be subjected to violence or in any other way be treated so as to harm or endanger his or her mental or physical health. This shall also apply when violence is carried out in connection with upbringing of the child. Use of violence and frightening of annoying behavior or other inconsiderate conduct towards the child is prohibited” (Copilul nu trebuie să fie supus violenței sau tratat în orice alt mod care să îi pună în pericol sănătatea fizică sau mentală. Aceasta se referă și la situațiile în care violența se exercită în legătură cu creșterea copilului. Utilizarea violenței și un comportament care să deranjeze sau să sperie copilul sau alte comportamente nepotrivite față de copil sunt interzise).

violență asupra copilului, iar Codul Penal (art. 228) specifică pedepsirea cu amendă sau închisoare a celor care încalcă prevederile legale.

4. CADRU INSTITUȚIONAL ȘI PROCEDURI DE PROTECȚIE A COPILULUI ÎN NORVEGIA

Instituțiile cu atribuții în sfera protecției sociale a copilului în Norvegia sunt:

- Ministerul Copiilor și Egalității – ce coordonează de la nivel central sistemul de protecție socială a copilului.
- Direcția pentru Familie și Copii a Norvegiei.
- Serviciile sociale pentru copil de la nivelul municipalităților.
- Comisia Județeană pentru Bunăstare Socială – autoritatea care adoptă deciziile de separare a copiilor de mediul familial, în urma recomandărilor venite din partea autorităților de la nivel municipal.



Sursa: Statistics Norway – <https://www.ssb.no/statistikbanken/SelectVarVal/saveselections.asp>.

Figura nr. 1 – Evoluția sesizărilor înregistrate de CWS în 2014.

Conform *Statistics Norway*, un caz începe cel mai adesea printr-o sesizare înaintată către Child Welfare Services (CWS), urmând ca instituția să decidă în cel mai scurt timp posibil, dar nu mai târziu de o săptămână de la momentul sesizării, dacă se va da sau nu curs acesteia. În cazurile în care o investigație este pornită, trebuie să se ajungă la o decizie cu privire la implementarea unei anumite măsuri

de protecție sau la închiderea cazului, în cel mai scurt timp posibil, dar nu mai târziu de 3 luni de la data începerii ei⁶.

Începând cu anul 2013, *Statistics Norway* publică statistica tuturor sesizărilor înaintate către CWS, inclusiv numărul cazurilor aflate sub investigație și a celor clasate⁷. Conform statisticilor înregistrate de aceeași instituție, în anul 2014, CWS a primit 53 000 de sesizări cu privire la 46 950 de copii, aproximativ la fel de multe ca și în anul prezent (diferența mai mică de 1%). Majoritatea sesizărilor au fost procesate și li s-a oferit un răspuns în termenul limită de 7 zile (cu excepția a 2% din cazuri)⁸. Din totalul sesizărilor, aproximativ 40 000 au rămas sub investigație (vezi *Figura nr. 1*).

4.1. MĂSURI DE PLASAMENT DESTINATE COPILULUI ÎN NORVEGIA

Din 2013, numărul categoriilor de măsuri de protecție socială a copilului în Norvegia a crescut de la 27 la 40⁹. Principalele măsuri de asistență socială care presupun separarea copilului de familie în Norvegia sunt cele de tip rezidențial, cele referitoare la asistența maternală și la locuințele familiale/sociale¹⁰. Există mai multe tipuri de *instituții rezidențiale* în Norvegia, cele mai multe dintre ele găzduind tineri. Ca o regulă generală, copiii cu vârste sub 12 ani sunt plasați în asistență maternală. Copiii cu vârste între 12 și 18 ani, a căror situație necesită instituționalizare, sunt plasați pe termen scurt sau lung în instituții sau case pentru tineri (en. *Youth care homes*), publice sau private (funcționează numai cu autorizație din partea statului), iar după părăsirea instituției legea prevede monitorizarea cazurilor și oferirea de sprijin social tuturor copiilor dezinstituționalizați¹¹. *Plasamentul de urgență* presupune oferirea de găzduire de scurtă durată copiilor, timp în care situația lor este evaluată astfel încât să se poată lua măsuri de lungă durată în fiecare caz¹².

4.2. MĂSURI DE SEPARARE A COPILULUI DE FAMILIE

Conform *Child Welfare Act* (1992), instituția care are dreptul de a dispune un ordin de separare a copilului din familia lui naturală (en. *care order*) este *Social*

⁶ Statistics Norway – <https://www.ssb.no/en/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2014-12-15>.

⁷ Interesant este că din 2013 numărul categoriilor de sesizări a crescut de la 4 la 19, conform *Statistics Norway* – <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=211644&sprak=en>

⁸ *Statistics Norway* – <https://www.ssb.no/en/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng>.

⁹ *Statistics Norway* – <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=211646&sprak=en>.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs* – http://www.bufdir.no/en/English_start_page/The_Norwegian_Child_Welfare_Services/#11813.

¹² *Ibidem*.

Welfare Board, de la nivelul fiecărei unități administrative regionale (județ)¹³. În procesul decizional cu privire la separarea copiilor de familie, *County Social Welfare Board* (denumit în continuare Comisia) trebuie să se asigure că dovezile primite sunt conforme cu realitatea trăită de copil și că ele pot constitui o bază factuală a procesului decizional (secțiunea 7–3). Comisia poate dispune și decăderea din drepturile parentale a părinților, caz în care copilului i se va desemna un alt reprezentant legal. În aceste cazuri, Comisia poate aproba, de asemenea, și adoptarea copilului de către alte persoane (secțiunea 4–20), ordinul de adopție fiind eliberat de ministerul de resort. Legea prevede și faptul că această Comisie poate aproba adopția unui copil separat de familie, în cazurile în care părinții acestuia au fost decăzuți din drepturile parentale, numai dacă sunt îndeplinite o serie de condiții:

„*a.* Este considerat foarte probabil ca părinții să se afle în imposibilitatea permanentă de a acorda copilului îngrijirea necesară sau copilul a devenit atât de atașat de persoanele și de mediul în care au fost plasați, încât, luând în considerare o evaluare holistică, îndepărtarea lui de acest mediu i-ar cauza probleme serioase;

b. Adopția este în interesul superior al copilului;

c. Persoanele care adoptă copilul au fost îngrijitorii copilului și s-au dovedit capabili să crească un copil;

d. Sunt îndeplinite toate condițiile pentru adopție prevăzute de legislația norvegiană” (secțiunea 4–20).

Conform *Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs*, mulți părinți consideră că este dificil a da curs dreptului lor de a contacta CWS pentru ajutor în creșterea corespunzătoare a copiilor, atunci când situația o cere, din teama de a nu fi separați de copii. Aceeași instituție sfătuiește părinții și toate celelalte persoane îndreptățite să înainteze o sesizare către CWS să își exercite acest drept, motivând că măsurile de separare a copiilor de mediul familial sunt tratate cu maximă seriozitate, cu conștiința faptului că ele au un impact considerabil atât asupra copiilor, cât și a părinților și că „trebuie să existe cauze extrem de bine întemeiate pentru adoptarea acestui pas”¹⁴.

4.3. EVOLUȚIA MĂSURILOR DE PLASAMENT

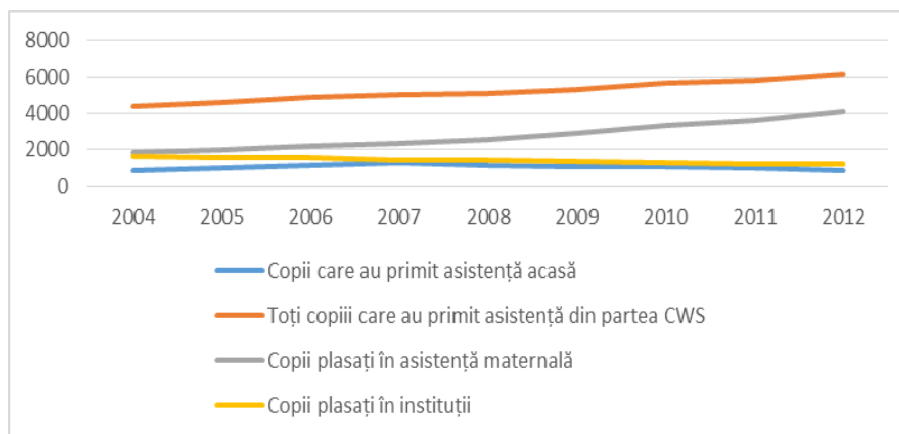
Conform *Statistics Norway*, la finalul anului 2013, existau aproximativ 14 500 de copii plasați în afara familiei, cu 4% mai mulți decât în 2012. Măsurile de plasament de tip asistență maternală reprezentau 7 din 10 cazuri¹⁵. În perioada

¹³ Norvegia este împărțită în 19 regiuni administrative, denumite județe (en. *counties*) și 428 de municipalități sau comune (en. *communes*) (Global Investment Center, 2013, p. 50–51).

¹⁴ *Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs* – http://www.bufdir.no/en/English_start_page/The_Norwegian_Child_Welfare_Services/#11813.

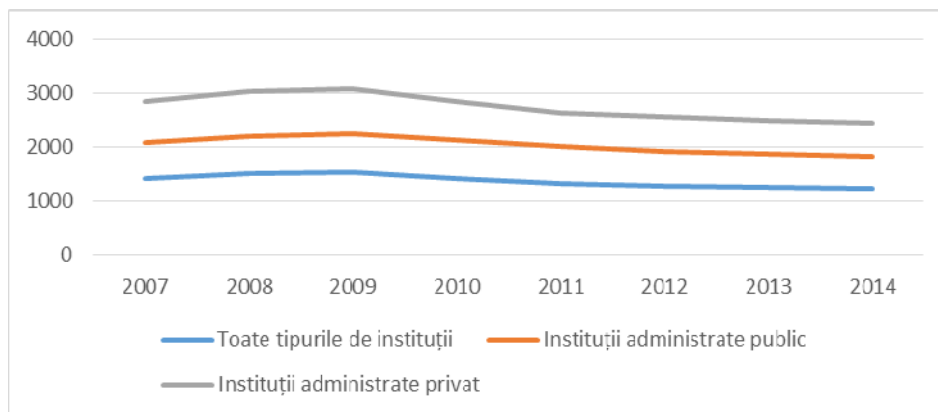
¹⁵ *Statistics Norway* – <https://www.ssb.no/en/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2014-12-15>.

2011–2012, numărul copiilor plasați în asistență maternală a crescut cu aproape 13%. În această perioadă, numărul total al copiilor aflați în evidența CWS a crescut cu 6% (6 200 de cazuri la sfârșitul anului 2012) (vezi *Figura nr. 2*).



Sursa: Statistics Norway – <https://www.ssb.no/statistikkbanken/px-igraph/MakeGraph.asp?checked=true>.

Figura nr. 2 – Evoluția numărului de instituții de plasament pentru copii în Norvegia, după tipul de plasament: 2004–2012.



Sursa: Adaptare după Statistics Norway – <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=Barnevernsi09&nvl=&PLanguage=1&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea=sosiale-forhold-og-kriminalitet&KortNavnWeb=barneverni&StatVariant=&checked=true>.

Figura nr. 3 – Evoluția numărului de copii instituționalizați în Norvegia, după tipul de management al instituției: 2007–2014.

Tabelul nr. 1

Evoluția numărului de copii (0–19 ani) care au primit asistență din partea CWS în Norvegia, pe tipuri de instituții (la 1 000 de locuitori): 2004–2012

	Total	Sub îngrijirea asistenților maternali	În instituții ale statului	Asistență acasă
2004	3,6	1,6	1,4	0,7
2005	3,8	1,7	1,3	0,8
2006	4,0	1,8	1,3	0,9
2007	4,1	1,9	1,2	1,0
2008	4,1	2,0	1,2	0,9
2009	4,3	2,3	1,1	0,8
2010	4,6	2,7	1,0	0,9
2011	4,6	2,9	1,0	0,8
2012	4,9	3,3	1,0	0,7

Sursa: Statistics Norway – <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/Define.asp?subjectcode=&ProductId=&MainTable=Barnevernsi09&nvl=&PLanguage=1&nyTmpVar=true&CMSSubjectArea=sosiale-forhold-og-kriminalitet&KortNavnWeb=barneverni&StatVariant=&checked=true>.

5. CADRUL LEGISLATIV PRIVIND PROTECȚIA COPILULUI ÎN ROMÂNIA

Protecția copilului în România are o istorie îndelungată, încă din vremea domnitorilor existând preocupări în acest sens (Buzducea, 2009). Domnitorul Alexandru Ipsilanti iniția în 1775 o serie de reforme care vizau îngrijirea copiilor orfani, bolnavi sau foarte săraci (Rostas, 2015¹⁶). Prevederi exprese referitoare la protecția copiilor față de abuzul din partea familiei regăsim abia în Legea nr. 3/1970 privind regimul ocrotirii unor categorii de minori (art. 1, lit. c), măsura prevăzută pentru situațiile în care *sănătatea* copilului/minorului este pusă în pericol în familie fiind cea a plasamentului familial (art. 2, lit. a). După căderea regimului comunist, legea 3/1970 rămâne în vigoare până la apariția ordonanței 26/1997 privind protecția copilului aflat în dificultate. Această ordonanță menționează (art. 14, al. 1) că *în situații excepționale* copii pot fi plasați în regim de urgență într-o instituție rezidențială, pentru o perioadă de până la 15 zile, dacă părinții „pun în pericol securitatea, dezvoltarea sau integritatea morală a copilului prin exercitarea în mod abuziv a drepturilor părintești sau prin neglijență gravă în îndeplinirea obligațiilor de părinte”. De asemenea, este prevăzută obligația persoanelor care observă situații care impun stabilirea măsurii plasamentului de

¹⁶ <http://www.cooperativag.ro/asistenta-comunala-a-copiilor-gasiti-orfani-si-saraci-in-bucuresti-interbelic/>.

urgență de a sesiza serviciul public specializat, nefiind menționat explicit care sunt aceste situații ori persoanele obligate/mandatate în acest sens.

În România nu există încă instituția Avocatul Copilului (deși se poartă discuții în acest sens de mai mulți ani, iar în anul 2016 Ministerul Muncii și Justiției Sociale a anunțat că acest lucru se va realiza în 2017¹⁷), dar în cadrul instituției Avocatul Poporului unul dintre directorii adjuncți are atribuții și în monitorizarea respectării drepturilor copiilor.

6. SERVICII DE PROTECȚIE A COPILULUI ÎN ROMÂNIA

Atunci când situațiile de violență asupra copilului ajung în atenția instituțiilor abilitate, intervenția standard respectă prevederile H.G. 49/2011 pentru aprobarea metodologiei-cadru privind prevenirea și intervenția în echipă multidisciplinară și în rețea în situațiile de violență asupra copilului și de violență în familie și a metodologiei de intervenție multidisciplinară și interinstituțională privind copiii exploatați și aflați în situații de risc de exploatare prin muncă, copiii victime ale traficului de persoane, precum și copiii români migranți victime ale altor forme de violență pe teritoriul altor state, și implică parcurgerea etapelor managementului de caz. În practică, implementarea acestor prevederi se realizează ținând cont de standardele minime de calitate în domeniul serviciilor sociale pentru victime ale violenței în familie (copii și adulți) și, desigur, în coroborare cu legea-cadru în domeniul protecției copilului, Legea 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului. De reținut faptul că în România semnalarea cazurilor de violență asupra copilului este obligatorie pentru angajații din cadrul instituțiilor publice/private care lucrează cu copii, în timp ce pentru alte persoane care asistă/participă la astfel de situații, semnalarea reprezintă o posibilitate.

Ulterior identificării cazului de abuz/neglijare, solicitarea serviciilor de specialitate poate fi realizată în mai multe modalități: cerere directă din partea familiei/copilului/reprezentantului legal al acestuia, referire din partea altei instituții publice sau private, semnalare/sesizare scrisă sau telefonică din partea altor persoane decât membrii familiei/reprezentantul legal sau autosesizare. Evaluarea inițială, ce are rolul de a confirma sau infirma existența unui caz de violență, este realizată de asistentul social și psihologul din cadrul compartimentul Telefonul Copilului, de la nivelul DGASPC, care se deplasează împreună cu un lucrător de poliție la locul unde se află copilul. În funcție de rezultatele evaluării inițiale, asistentul social va decide dacă este sau nu necesară instituirea plasamentului în regim de urgență, continuarea managementului de caz sau închiderea acestuia

¹⁷ <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/comunicare/comunicate-de-presa/4885-cp-avocatul-copilului-01062017>.

prin referire sau orientare către alt serviciu sau instituție autorizată (AIDA, 2010, 99, 100).

În *Studiul conclusiv bazat pe evaluarea la nivel național a DGASPC, SPAS și a altor instituții și organizații implicate în sistemul de protecție a copilului*, realizat de Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice în parteneriat cu Fundația SERA România (2013), datele obținute în urma colectării informațiilor privind activitatea DGASPC în domeniul violenței asupra copilului sugerează existența unui grad ridicat de respectare a prevederilor legale în domeniu. Astfel, 88,64% dintre DGASPC-uri au înființat Telefonul Copilului, iar în 71,43% dintre acestea funcționează și echipa mobilă. Cu toate acestea, în anul 2010¹⁸, doar 29,52 % dintre cazurile de violență asupra copilului înregistrate la DGASPC au fost semnalate prin Telefonul Copilului. Totodată, 59,52% dintre DGASPC-uri dispun de o metodologie specială de lucru privind cazurile de violență în familie, iar 54,76% au și o metodologie specială de monitorizare a acestor cazuri.

Conform Hotărârii nr. 539 din 9 iunie 2005 pentru aprobarea Nomenclatorului instituțiilor de asistență socială și a structurii orientative de personal, a Regulamentului cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de asistență socială, precum și a Normelor metodologice de aplicare a prevederilor Ordonanței Guvernului nr. 68/2003 privind serviciile sociale, copiii victime ale violenței sau cei care prezintă risc înalt de victimizare, pot beneficia de servicii de suport în cadrul centrelor pentru prevenirea abuzului, neglijării și exploatarei sau în cadrul centrelor de consiliere pentru copilul abuzat, neglijat, exploatat, acreditate conform legislației în vigoare (Legea 197/2012 privind asigurarea calității în domeniul serviciilor sociale și a actelor normative conexe).

7. DESCRIEREA CANTITATIVĂ A VIOLENȚEI ASUPRA COPILULUI ÎN ROMÂNIA

În anul 2016, conform datelor statistice prezentate de Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție¹⁹, la nivelul DGASPC-urilor²⁰ s-a înregistrat un număr de 14 323 de cazuri de violență exercitată asupra copilului. Dintre acestea, 13 303 (92,87%) au avut loc în cadrul familiei, iar cea mai frecventă formă de violență a fost neglijarea, cu 7 270 (71,22%) de cazuri. În ceea ce privește profilul copiilor abuzați, 7 786 (54,36%) sunt din mediul rural și 6 537 (45,64%) din mediul urban, cea mai afectată categorie de vârstă fiind cea cuprinsă între 10 și 13 ani – 3 228 (22,53%) cazuri. Distribuția pe sexe a copiilor nu indică

¹⁸ Studiul a vizat activitatea desfășurată în perioada 2010–2011 de autoritățile competente în protecția copilului.

¹⁹ Date disponibile *online* la adresa: <http://www.copii.ro/statistici/>. Accesat la data de 25.01.2016.

²⁰ Cu excepția D.G.A.S.P.C. Ilfov.

diferențe semnificative în ceea ce privește abuzul suferit. În urma înregistrării cazurilor la nivelul DGASPC, copiii au beneficiat de următoarele servicii: servicii de reabilitare – 9 680 (consiliere psihologică – 8 746, psihoterapie – 44, alte terapii – 890), servicii medicale – 278, servicii educaționale – 350 (reintegrare școlară – 299, orientare și pregătire profesională – 51) și consiliere juridică – 6 929.

Tabelul nr. 2

Evoluția cazurilor de abuz, neglijare, exploatare asupra copilului în perioada 2008–2016, România, pe tipuri și medii de rezidență

An	Total cazuri	Cazuri care au avut loc în familie	Copii rămași în familie cu servicii furnizate	PRU prin dispoziția Directorului DGASPC	PRU prin ordonanță președințială	Urban	Rural
2016	14 323	13 303	11 349	2 734	216	6 537	7 786
2015	13 546	12 616	9 809	2 961	270	5 970	7 576
2014	12 542	11 721	9 307	3 042	191	5 742	6 800
2013	12 192	11 466	9 028	3 020	144	5 521	6 671
2012	12 074	11 350	7 602	2 754	149	5 213	6 861
2011	11 036	10 287	6 726	2 175	300	5 035	6 001
2010	11 232	10 395	7 718	2 112	229	4 929	6 303
2009	11 686	10 763	8 521	1 914	180	5 214	6 472
2008	11 641	10 610	8 127	1 906	309	5 328	6 313

Sursa: Prelucrare după datele furnizate de ANPDCA.

Datele prezentate sugerează o evoluție relativ constantă, pe cei nouă ani, a cazurilor de violență exercitată asupra copilului înregistrate la nivelul D.G.A.S.P.C. Remarcăm, de asemenea, orientarea specialiștilor către soluționarea cazurilor prin menținerea copilului în familie, cu furnizarea serviciilor sociale necesare. Pe de altă parte, datele puse la dispoziție de ANPDCA prezintă serviciile de care beneficiază copilul, însă lipsesc date cu privire la serviciile de care beneficiază și părinții. Mai mult, deși cunoaștem măsurile dispuse de autorități în cazul copiilor victime și serviciile de care aceștia beneficiază, lipsesc datele referitoare la evoluția cazurilor.

Observăm că plasamentul în regim de urgență a fost dispus cu precădere de către directorul DGASPC, fapt ce implică existența acordului parental pentru dispunerea măsurii. Situația poate fi interpretată și din perspectiva factorilor invocați de părinți pentru folosirea violenței în creșterea și educarea copilului: sărăcia (68% – procente cumulate), promiscuitatea (57% – procente cumulate), lipsa sprijinului din partea statului pentru familiile cu probleme (22% – procente cumulate) și numărul mare de copii nedorți (22% – procente cumulate) (Salvați Copiii, 2013, 28).

Distribuția cazurilor pe medii de rezidență vine să susțină literatura de specialitate, conform căreia părinții din mediul rural apelează, în mai mare măsură

decât părinții din mediul urban, la disciplinarea copiilor prin aplicarea pedepselor corporale (Baciu *et al.*, 2012). De reținut însă: „corecțiile precum «lovitul ușor cu palma», «urecheatul» nu sunt percepute de părinți (și, într-o anumită măsură, nici de copii) ca fiind acte din sfera abuzului fizic; nivelul abuzului fizic ușor, în populația de părinți, are o incidență cuprinsă între 38 și 63 de procente și aproximativ 20% dintre părinți (la care se adaugă și alte persoane care au în îngrijire copii) apreciază pozitiv bătaia ca mijloc de corecție” (Salvați Copiii, 2013, 39).

Analiza statisticilor oficiale din ultimii cinci ani relevă faptul că evoluția cazurilor de violență exercitată asupra copilului a fost una constantă, însă îngrijorătoare pentru specialiștii în domeniu. Astfel, în 2014 s-au înregistrat 12 542 de cazuri, în 2013 – 12 192, în 2012 – 12 074, în 2011 – 11 036 și în 2010 – 11 232 de cazuri. De reținut însă că acest fenomen este unul raportat, în continuare, sub valoarea lui reală, îndeosebi ca urmare a incidenței lui în spațiul familiei, greu accesibil instituțiilor abilitate (Pirneci, 2012).

În ceea ce privește intervenția specialiștilor, deși în 2015 cele mai multe dintre cazuri (9 482/92,89%) au avut loc în cadrul familiei, iar 7 560 (74,06%) de copii au fost lăsați în familie, pentru 2 065 (20,23%) de copii s-a dispus plasamentul în regim de urgență de către directorul D.G.A.S.P.C. și doar pentru 181 (1,77%) de copii instanța a dispus măsura plasamentului, cu ordonanță președințială. Prin urmare, în România plasarea copilului în afara mediului familial reprezintă soluția ultimă. Afirmatia este susținută și de datele obținute în cadrul proiectului BECAN – Balkan Epidemiological Study on Child Abuse and Neglect la care România a participat în perioada 2009–2012. Astfel, pe baza analizării a 288 de dosare privind situația copiilor victime ale violenței, aflate în evidența D.G.A.S.P.C. din 16 județe și un sector al municipiului București, s-a constatat că, în timp ce majoritatea cazurilor au fost semnalate de poliție (30,2%) și servicii sociale (24%), în 41,3% din cazuri planul de intervenție dezvoltat pentru copil prevedea acordarea suportului de specialitate în cadrul familiei.

8. ASEMĂNĂRI ȘI DEOSEBIRI LEGISLATIVE PRIVIND PROTECȚIA COPILULUI ÎN ROMÂNIA ȘI NORVEGIA – CONTEXT SOCIO-CULTURAL ȘI IMPLICAȚII PRACTICE

Filosofia din spatele sistemelor de protecție socială a copiilor, bunăoară a legilor care circumscriu fiecare astfel de sistem modern, este puternic influențată de cultura dominantă din jurisdicția respectivelor legi. Modelul nordic al statului bunăstării, reprezentativ pentru țările scandinave, este adesea oferit drept exemplu pentru modul în care reușește să balanseze responsabilitatea individuală cu solidaritatea socială (Andersen *et al.*, 2007; Nordic Centre for Welfare and Social Issues Finland, 2013). Cu toate acestea, în ultimii ani, sistemul norvegian de protecție socială a copilului a întâmpinat multe critici cu privire la măsurile de separare a copiilor de familie întreprinse de *Barnevernet*, acesta găsiindu-se în

centrul unor adevărate scandaluri mediatice (ultimul cel mai notabil astfel de caz fiind cel al familiei B.).

Analiza comparativă a textelor de lege în vigoare privind protecția copilului în România, respectiv Norvegia²¹, arată că există mai multe asemănări decât deosebiri legislative între cele două țări. Cu toate acestea, chiar și acolo unde asemănările sunt foarte mari, pot fi identificate nuanțe diferite, explicabile prin natura contextelor socio-culturale din fiecare țară, nuanțe care devin vizibile în modul în care legea este implementată. În cele ce urmează ne-am propus discutarea câtorva astfel de puncte de convergență/divergență prin prisma contextului socio-cultural, precum și a implicațiilor lor practice, mai exact: **1.** Interzicerea vătămării fizice și mentale a copilului; **2.** Dreptul copilului de a fi auzit și dreptul copilului la participare; **3.** Implicarea familiei în soluționarea propriilor probleme și importanța acordată legăturii copilului cu familia naturală; **4.** Principiul interesului superior al copilului și principiul subsidiarității.

8.1. INTERZICEREA VĂTĂMĂRII FIZICE ȘI MENTALE A COPILULUI

Atât Norvegia, cât și România s-au aliniat prevederilor legislative de la nivel internațional privind protecția copilului, interzicând prin lege vătămarea fizică sau mentală a acestuia de către orice persoană. În ciuda alinierilor legislative, la nivel social există grade diferite de toleranță a abuzului în fiecare dintre cele două țări. În România factorul cultural este încă uzitat ca o scuză pentru abuzurile exercitate asupra copilului. În mod concret, în rândul unora dintre părinți această toleranță se manifestă prin utilizarea pedepselor corporale ca formă legitimă de educare a copiilor:

Prin opoziție, se poate argumenta că, în Norvegia, toate formele de abuz fizic asupra copilului sunt respinse, nu doar ca o prevedere legală, ci și ca o normă a culturii dominante. Sistemul valoric dominant în fiecare dintre cele două țări cunoaște diferențe notabile.

8.2. DREPTUL COPILULUI DE A FI AUZIT ȘI DREPTUL COPILULUI LA PARTICIPARE

Legile ambelor țări promovează dreptul copilului de a fi auzit și de a-și exprima opinia asupra oricărei probleme care îl privește. Legea română stipulează: „copilul capabil de discernământ are dreptul de a-și exprima liber opinia asupra oricărei probleme care îl privește” (art. 24, paragraful 1), inclusiv cu privire la procedurile judiciare și administrative. În România este obligatorie ascultarea copilului în orice procedură judiciară sau administrativă care îl privește, dacă acesta a împlinit vârsta de 10 ani, în timp ce în Norvegia, acest prag de vârstă este

²¹ Mai exact, analiza *Child Welfare Act* din 1992 în Norvegia și a Legii 272/2004 în România.

stabilit la 7 ani²². Ambele legi prevăd, însă, că poate fi ascultat și copilul care nu a atins aceste praguri de vârstă. În România acest lucru are loc atunci când autoritatea competentă apreciază că audierea copilului este necesară pentru soluționarea cauzei (art. 23, paragraful 2), iar „opiniile copilului ascultat vor fi luate în considerare și li se va acorda importanța cuvenită, în raport cu vârsta și cu gradul de maturitate a copilului” (art. 24, paragraful 4). În Norvegia opinia copiilor mai mici de 7 ani trebuie să fie luată în considerare în soluționarea cazurilor, atât timp cât ei sunt capabili să își formuleze propriile opinii (secțiunea 6–3, paragraful 1).

În ambele situații, decizia finală cu privire la necesitatea ascultării copilului sau, după caz, deciziile cu privire la capacitatea acestuia de a-și formula opiniile sau nivelul de „maturitate” rămân în seama autorităților. Legea română prevede și că „orice copil poate cere să fie ascultat [în orice procedură judiciară sau administrativă care îl privește]. În caz de refuz, autoritatea competentă se va pronunța printr-o decizie motivată (art. 24, paragraful 5). Este dificil de stabilit ce anume reprezintă o „decizie motivată” și de câte ori s-a apelat la una în țara noastră sau de câte ori autoritățile norvegiene au considerat un copil incapabil să își formuleze propriile opinii. Întrucât nu există criterii exacte după care să se evalueze cazurile în care un copil ar fi incapabil să formuleze opinii proprii relevante pentru soluționarea propriei situații problematice, în contextul complexității și diversității cazurilor cu care se confruntă asistenții sociali în practică este ușor de înțeles de ce uneori apar neclarități și nemulțumiri cu privire la procedurile întreprinse.

Un alt aspect care merită menționat este faptul că nici legea românească, nici cea norvegiană nu fac explicit diferența dintre ascultare și participare. Deși Convenția ONU privind Drepturile Copilului prevede că în cazurile în care se dispune separarea copilului de părinți, fără consimțământul celor din urmă, „toate părțile interesate trebuie să aibă posibilitatea de a participa la dezbateri și de a-și face cunoscute punctele de vedere” (art. 9, paragraful 2), legislațiile majorității țărilor semnatare folosesc ascultarea copiilor ca un substitut pentru participare, când în realitate ascultarea este numai una dintre acțiunile care contribuie la asigurarea participării. Participarea copiilor la procedurile judiciare s-a dovedit dificilă, în special în cazurile în care sănătatea copiilor este pusă în pericol (Vis *et al.*, 2011), deși studiile arată că tocmai în astfel de situații participarea poate avea efecte benefice notabile (Vis *et al.*, 2011; Willumsen și Skivenes, 2005; Archard și Skivenes, 2009). Un studiu calitativ realizat asupra unui eșantion restrâns de asistenți sociali cu experiență îndelungată în sfera protecției copilului din Marea Britanie și Norvegia (N = 53) a urmărit, printre altele, identificarea percepțiilor acestora cu privire la participarea copiilor la soluționarea cazurilor. Studiul a arătat că majoritatea asistenților sociali considerau că există anumite

²² Cf. Legii 272/2004, art. 24, paragrafele 1–3 și *Child Welfare Act* din 1992, secțiunea 6–3, paragraful 1.

circumstanțe în care nu este potrivit a implica copilul în soluționarea cazului. Cel mai des invocate astfel de circumstanțe au fost cele de abuz sexual și cele de violență domestică. Autorii studiului au concluzionat: „copiii ar trebui să participe la procesul decizional, nu doar să fie ascultați numai pentru ca opiniile lor să fie desconsiderate sau ignorate” (Archard și Skivenes, 2009). Modul în care poate fi asimilat legislativ și la nivelul practicii acest deziderat rămâne problematic și deschis discuției. O cale pentru asigurarea acurateții cu care sunt implementate cele mai uzitate criterii pentru evaluarea posibilităților de implicare activă a copilului în soluționarea propriilor cazuri la acest moment (și anume, capacitatea de a-și formula ideile, nivelul de maturitate și discernământul) este instruirea specială în acest sens a asistenților sociali din prima linie. Specializarea asistenților sociali care activează în protecția copilului trebuie să pună accent pe dobândirea unor abilități superioare de comunicare cu copiii și de interpretare a mesajelor acestora (Vis *et al.*, 2012; Young *et al.*, 2014).

8.3. IMPLICAREA FAMILIILOR ÎN SOLUȚIONAREA PROPRIILOR PROBLEME ȘI IMPORTANȚA LEGĂTURII COPILULUI CU FAMILIA NATURALĂ

Legislația românească prevede că autoritățile publice și organismele private autorizate în condițiile legii „sunt obligate să implice familia în toate deciziile, acțiunile și măsurile privitoare la copil” (art. 2, paragraful 4). Legile ambelor țări stipulează faptul că, în situațiile în care există dificultăți familiale care pun în pericol dezvoltarea copilului, trebuie să se intervină în primă instanță prin discutarea cu familia/părinții, prin procese de sprijinire a familiei. În legislația norvegiană acestea din urmă iau forma măsurilor de sprijinire a părinților (en. *parental support measures*)²³. Aceste prevederi sunt și ele în concordanță cu actele normative de la nivel internațional.

Obligativitatea implicării părinților și a considerării opiniei lor intră în conflict cu dreptul autorităților de a institui măsuri de separare a copilului de părinți atunci când ele sunt întreprinse împotriva dorinței acestora, în situațiile în care autoritățile consideră că menținerea în mediul familial ar putea afecta dezvoltarea copilului. Conform *Barnevernet*, în Norvegia măsurile de separare a copiilor de familie fără consimțământul părinților se adoptă cu maximă precauție, „doar dacă există deficiențe serioase în îngrijirea de zi cu zi sau dacă copilul este maltratată sau supus acasă altor violențe grave, abuzuri sau neglijării”²⁴. În ambele țări prevenirea separării de familie este prezentată ca un obiectiv major al autorităților pentru protecția copilului; în textul legii românești, însă, el este mai

²³ Cf. Legii 272/2004, art. 33, paragraful 2 și *Child Welfare Act* din 1992, secțiunea 4–4.

²⁴ Comunicat oficial al *Barnevernet*, trimis ca răspuns la solicitarea Ziare.com: <http://www.ziare.com/diaspora/romani-norvegia/exclusiv-protectia-copilului-din-norvegia-ne-raspunde-copiii-sunt-luati-din-familii-daca-sunt-maltratati-sau-abuzati-1404441>.

accentuat, precizându-se că „orice separare a copilului de părinții săi, precum și orice limitare a exercițiului drepturilor părintești trebuie să fie precedate de acordarea sistematică a serviciilor și prestațiilor prevăzute de lege, cu accent deosebit pe informarea corespunzătoare a părinților, consilierea acestora, terapie sau mediere, acordate în baza unui plan de servicii” (art. 33, paragraful 2). Acest lucru poate explica de ce în România numărul copiilor separați de familie este mai scăzut decât în Norvegia.

8.4. PRINCIPIUL INTERESULUI SUPERIOR AL COPILULUI ȘI PRINCIPIUL SUBSIDIARITĂȚII

Toate diferențele de implementare a legislației privind protecția copilului în România și Norvegia discutate până acum sunt circumscrise modului în care este interpretat principiul interesului superior al copilului în fiecare caz. Atât legea română, cât și cea norvegiană promovează cu prioritate acest principiu²⁵, care se află la baza tuturor sistemelor moderne de protecție socială a copiilor.

În jurul anului 2000 se poate observa o intensificare în rândul comunității academice scandinave a îngrijorărilor privind modul în care este implementat în practica asistenței sociale principiul interesului superior al copilului (vezi: Ericsson, 2000; Archard și Skivenes, 2009; Picot, 2014 ș.a.). Premisa mai mult sau mai puțin vizibilă a tuturor argumentelor pro sau contra existenței unor ambiguități în aplicarea acestui principiu este aceea că protecția socială a copiilor poate fi înțeleasă fie ca un mecanism de control social, fie ca un instrument de emancipare a copilului ca membru cu drepturi depline în familia, respectiv, societatea modernă. Din acest punct de vedere, principiul interesului superior al copilului, prin care acestuia i se acordă independență din punct de vedere social, devine o sabie cu două tăișuri: pe de o parte, el (re)pune în drepturi copilul ca individualitate, având nevoi specifice și dreptul de a i se răspunde acestor nevoi și de a fi ascultat de societate, și, pe de altă parte, principiul legitimează statul să intervină în familii, acolo unde se consideră că ar exista violări ale acestor drepturi. Se creează astfel un efect paradoxal: principiul interesului superior al copilului afirmă și apără independența și individualitatea copilului în societate, cu costul creșterii controlului social asupra familiilor. În urma unei analize a evoluției istorice a legislației privind protecția copilului în Norvegia, din 1986, când s-a emis prima astfel de lege, și până la ultimele modificări legislative din 1992, Picot (2014) argumentează că controlul social al statului asupra familiei a evoluat de la forme explicite – precum pedepsele aplicate părinților care nu au grijă de copii, permițându-le acestora să devină o amenințare pentru societate, la forme implicite, ascunse în spatele unor principii precum cel al interesului superior al copilului.

Atât legea română, cât și cea norvegiană legitimează intervenția statului în familie atunci când interesul superior al copilului o cere, însă modul în care este

²⁵ Cf. Legii 272/2004, art. 2, paragrafele 1–3 și *Child Welfare Act* din 1992, secțiunea 4–1.

interpretat acest interes în fiecare societate dictează niveluri diferite de toleranță a diferitelor forme de abuz asupra copiilor în familie. În plus, sistemul de asistență socială din România, prin Legea 292 din 2011²⁶, are la bază principiul subsidiarității, conform căruia „în situația în care persoana sau familia nu își poate asigura integral nevoile sociale, intervin colectivitatea locală și structurile ei asociative și, complementar, statul” (art. 5, b.). Cu alte cuvinte, statul român pune un foarte mare accent pe responsabilitatea indivizilor, familiei și comunității în asigurarea bunăstării proprii și a apropiaților, în timp ce statul norvegian acționează ca un gardian direct al copilului, putând interveni în ajutorarea copilului nu doar sub rezerva complementarității cu eforturile din mediul de viață apropiat al copilului. În acest sens se poate spune că, în Norvegia, dependența copilului față de familie este înlocuită cu dependența lui față de stat (Picot, 2012).

În concluzie, între legile privind protecția copilului din România și Norvegia există mai multe asemănări decât deosebiri. Diferențele cu adevărat notabile apar în ceea ce privește modalitățile de aplicare a legii, diferențe ce devin cel mai evidente în cazul măsurilor de asistență socială ce presupun separarea copilului de familie, mai exact în ceea ce ajunge să fie motiv suficient pentru ca asistenții sociali să propună separarea copilului de familie în fiecare dintre cele două țări. Aceste diferențe se datorează contextului socio-istoric și cultural local, în special nivelului la care s-a ajuns în negocierea valorilor sociale și a principiilor fundamentale de funcționare socială în fiecare dintre cele două țări. Aceste aspecte sunt reflectate în filosofii de la baza sistemelor de protecție socială, indiferent de țară. În timp ce sistemul de protecție socială românesc este încă puternic centrat pe intervenția în situații de dificultate, sistemul norvegian se axează pe prevenție, intervenție timpurie și sprijin (Kojan și Lonne, 2012), cu implicații notabile în practică, în modul în care asistenții sociali răspund nevoilor familiilor și copiilor.

9. PRACTICA SENSIBILĂ CULTURAL – O NECESITATE A RESPECTĂRII DREPTURILOR OMULUI?

Definită drept „conștientizare ridicată a modalității în care beneficiarii trăiesc experiența individualității lor și își manageriază deosebirile și similitudinile cu alte individualități în cadrul unui context social mai larg” (Simmons *et al.*, 2008, 8), competența culturală nu se reduce doar la cunoașterea elementelor de ordin cultural specifice beneficiarului, ci presupune cunoașterea celor definatorii pentru cultura de care aparține asistentul social, abilitatea de a folosi aceste cunoștințe și, dacă este posibil, cunoașterea limbii materne a beneficiarului (Boyle și Springer, 2001). Motiv pentru care se recomandă angajarea, în cadrul instituțiilor de asistență socială, a unor specialiști din rândul minorităților etnice și a unor interpreți. De

²⁶ Legea 292/2011 a asistenței sociale: <http://www.mmuncii.ro/pub/imagemanager/images/file/Legislatie/LEGI/L292-2011.pdf>.

reținut însă că această competență culturală este un proces de învățare care se întinde pe durata întregii cariere (Simmons *et al.*, 2008; Boyle și Springer, 2001). Competența culturală nu există însă doar la nivel micro (specialist), ci și la nivel mezo (organizație) și macro (sistem) (Cross, 2011), astfel că o abordare sensibilă cultural (*cultural sensitive*) presupune colaborarea între toate aceste trei niveluri.

În mod concret, în practica asistenței sociale, competența culturală poate fi identificată la nivelul programelor fundamentate științific, de exemplu, care se dezvoltă ținând cont și de valorile și credințele beneficiarilor, fapt care, desigur, favorizează eficiența acestora.

Reacția românilor față de intervenția autorităților norvegiene în cazul B., descris în debutul lucrării, a fost amplificată de suspiciunea discriminării părinților pe criterii de ordin religios și cultural²⁷. Toleranța profesioniștilor din sistemul norvegian de protecție a copilului față de identitatea culturală a părinților B. și, în mod particular, a tatălui, s-a oprit în momentul în care aceștia au aplicat pedepse corporale copiilor. Măsura înlăturării copiilor B. din familie a fost însă interpretată ca un abuz de către părinții B. și familia extinsă a acestora din România, precum și de către o parte a opiniei publice din România, unde, așa cum aminteam anterior, pare a exista o toleranță mai mare față de forme considerate mai puțin grave de violență asupra copilului (Salvați Copiii, 2013, 39). Fără a încuraja justificarea culturală a violenței de orice natură, îndreptată asupra copilului, consideram necesară adaptarea intervenției asistenților sociali la identitatea culturală a beneficiarilor.

În opinia lui M. Yasui (2015), de exemplu, măsura în care asistenții sociali respectă diversitatea umană, și în mod particular, cultura de care beneficiarul aparține, influențează în mod direct implicarea beneficiarului în procesul de evaluare psiho-socială și în furnizarea serviciilor de suport. Totodată, autorul menționat afirmă că importanța acordată contextului cultural este cu atât mai mare în domeniul protecției familiei și copilului cu cât normele de creștere și îngrijire a copilului sunt fundamentate cultural. O modalitate prin care asistenții sociali norvegieni ar fi dat dovadă de mai multă sensibilitate față de cultura familiei B. ar fi putut consta în înscrierea părinților B. la cursuri de educație parentală, unde aceștia ar fi putut să deprindă practici pozitive de educare a copiilor și evitarea aplicării pedepselor corporale. În cadrul unui studiu calitativ realizat de Kriz și Skivenes (2010), un număr semnificativ de asistenți sociali norvegieni și-au exprimat îngrijorarea privind acuratețea evaluării pe care o realizează atunci când au beneficiari din minoritățile etnice, continuând cu prezența unei incertitudini în ceea ce privește interacțiunea cu aceștia (e.g. comportament adecvat, percepția asupra genului) și îngrijorare pentru copiii provenind din aceste familii (inclusiv lipsa participării acestora în activități care le-ar facilita integrarea în societate pe termen lung sau temerea că acești copii nu beneficiază de servicii adecvate nevoilor lor).

²⁷ <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-20708995-cazul-B-exemplu-ciocnire-civilizatiilor-autoritatile-norvegiene-luat-cei-cinci-copii-custodie-motiv-violenta-fizica-parintii-recunosc-palme-fund-dar-reclama-masuri-disproportionate-cronologia-e.htm>. Accesat la data de 27.01.2016.

În aceeași ordine de idei, cu referire la programele de suport dezvoltate pentru copiii abuzați fizic și sexual, B.E. Saunders *et al.* (2015, 15) afirmă că „valorile și credințele cu privire la aspecte ce țin de violența asupra copilului, precum sexualitate, nuditate, practici de disciplinare a copilului, legături de familie, respect pentru vârstnici, intimitate personală și familială, roluri în cadrul familiei, acceptarea străinilor, și atitudini față de solicitarea ajutorului, sunt influențate și adesea direct orientate de identificarea familiei cu un anumit mediu cultural, religios și rasial/etnic”. De asemenea, Kriz și Skivenes (2010) subliniază provocările determinate de valorile diferite ale beneficiarilor în creșterea și educarea copiilor – inclusiv percepția asupra nevoilor, respectiv a drepturilor copilului, dar și a unei înțelegeri diferite a societății de destinație, a sistemului de protecție a copilului și a rolului asistenților sociali (e.g. asocierea cu forțele de ordine/poliția). De exemplu, în Norvegia, copilul este perceput ca o persoană cu drepturi depline, care este crescută și educată pentru a ajunge să devină independentă, ceea ce poate contrazice anumite valori mai ales în cazul familiilor cu orientare tradițională cu privire la rolul propriilor copii.

Și în România actele normative în vigoare, ce reglementează domeniul asistenței sociale, promovează respectul față de diversitatea umană²⁸. Astfel, printre valorile și principiile asistenței sociale enunțate în cadrul art. 5 din Legea nr. 292/2011 a asistenței sociale se numără și nediscriminarea „potrivit căreia persoanele vulnerabile beneficiază de măsuri și acțiuni de protecție socială fără restricție sau preferință față de rasă, naționalitate, origine etnică, limbă, religie, categorie socială, opinie, sex ori orientare sexuală, vârstă, apartenență politică, dizabilitate, boală cronică necontagioasă, infectare HIV sau apartenență la o categorie defavorizată”. Și în Legea nr. 466/2004 privind statutul asistentului social, art. 21, alin. 2, se subliniază faptul că „asistentul social nu trebuie să practice, să tolereze, să faciliteze sau să colaboreze la nici o formă de discriminare bazată pe rasă, etnie, sex și orientare sexuală, vârstă, convingeri politice sau religioase, statut marital, deficiență fizică sau psihică, situație materială și/sau orice altă preferință, caracteristică, condiție sau statut”. Obligație reluată și în Codul deontologic al profesiei de asistent social, art. 24, alin. 1–3.

În aceste condiții, este absolut necesar ca asistentul social să își dezvolte așa-numita „competență culturală”, promovată și de Asociația Națională a Asistenților Sociali din Statele Unite ale Americii (NASW) în cadrul Codului de etică, revizuit în acest sens în 2008²⁹. Menționăm totodată faptul că Asociația a dezvoltat și 10 standarde privind dezvoltarea și aplicarea competenței culturale în practică³⁰.

²⁸ De asemenea, România dispune de un cadru legal și instituțional specific problematicei discriminării stabilit în baza O. G. nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare.

²⁹ Text disponibil online la adresa: <http://www.socialworkers.org/pubs/code/code.asp>. Accesat la 24.08.2015.

³⁰ Material disponibil online la adresa: <http://www.naswdc.org/practice/standards/NASWCulturalStandards.pdf>. Accesat la 24.08.2015.

Abordarea situației beneficiarului ținând cont de contextul cultural de care acesta aparține are rolul de a facilita implicarea acestuia în diagnoza și soluționarea problemelor cu care se confruntă, o mai bună relaționare cu asistentul social și echipa multidisciplinară și, implicit, o creștere a eficienței serviciilor de suport furnizate. Actele de violență exercitate de părinți asupra copilului, care se încadrează în definiția propusă de Organizația Mondială a Sănătății³¹, precum și în definițiile propuse de legiuitorul fiecărui stat în parte trebuie analizate în contextul cultural de care aparține beneficiarul, fără a fi însă justificate de acesta.

BIBLIOGRAFIE

1. AIDA (2010). *Manual de bune practici sociale*. Cluj-Napoca: Editura Risoprint.
2. ANDERSEN, T.M.; HOLMSTRÖM, B.; HONKAPOHJA, S.; KORKMAN, S.; SÖDERSTRÖM, H.S.; VARTAINEN, J. (2007). The Nordic Model. Embracing globalization and sharing risks The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA). Taloustieto Oy: Yliopistopaino, Helsinki. Disponibil online la <http://economics.mit.edu/files/5726> [Accesat la 07.02.2016].
3. ANTON, G.C. (2010), Imigranți și refugiați, în D. Buzducea (coord.). *Asistența socială a grupurilor de risc*. 587–630. Iași: Polirom.
4. ARCHARD, D. ȘI SKIVENES, M. (2009). Balancing a Child's Best Interests and a Child's Views. *International Journal of Children's Rights*, 17: 1–21.
5. ARCHARD, D. ȘI SKIVENES, M. (2009). Hearing the child. *Child and Family Social Work*, 14: 391–399.
6. BACIU, C.; VOICU, C.; ANTAL, I; MEZEI, E. ȘI ROTH, M. (2012). Abusive Parents from Rural and Urban Areas. *Revista de Asistență Socială*, XI, 2, 1–8.
7. BERTOTTI, T. (2015). Resources reduction and welfare changes: tensions between social workers and organisations. The Italian case in child protection services, *European Journal of Social Work*, 1–14.
8. BOYLE, D. P.; SPRINGER, A. (2001). Toward a Cultural Competence Measure for Social Work with Specific Populations, *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 9, 3–4, 53–71.
9. BUZDUCEA, D. (2013). Copii în alte situații de vulnerabilitate. În M. Preda (coord.), *Analiza situației copiilor din România* (93–115). UNICEF, București: Vanemonde.
10. CHILD WELFARE Act (1992) – <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/lover/barnevernloven-engelsk-01-01-2010.pdf>.
11. Council of Europe – Commissioner for Human Rights, CommDH/IssuePaper(2006)1REV, Updated version January 2008. *Children and corporal punishment: „The right not to be hit, also a children's right”* <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CommDH/IssuePaper%282006%29I&Language=lanEnglish&Ver=REV>. Accesat la 07.02.2016.
12. CROSS, T.L. (2011). Cultural competence. În T. Mizrahi și L.E. Davis (eds.). *Encyclopedia of Social Work* (20th edition) (487–491). Washington, New York: NASW Press și Oxford University Press.

³¹ Violența asupra copilului este definită de Organizația Mondială a Sănătății (1999) ca fiind coroborarea „tuturor formelor de rău tratament fizic și/sau emoțional, abuz sexual, neglijare sau tratament neglijent, exploatare economică sau orice alt tip de exploatare, care dăunează sau pot dăuna sănătății, supraviețuirii, dezvoltării sau demnității copilului, în contextul unei relații de responsabilitate, încredere sau putere” (*apud* Krug *et al.*, 2002, 59).

13. ERICSSON, K. (2000). Social Control and Emancipation and Ambiguities in Child Welfare. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 1(1), 16–26.
14. Every Child Matters Education Fund (2012). *Child Abuse & Neglect Deaths in America*. Washington, D.C. Material disponibil online la adresa: http://everychildmatters.org/storage/documents/pdf/reports/can_report_august2012_final.pdf. Accesat la 09.01.2013.
15. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2015) *Corporal punishment of children in Norway* <http://www.endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/states-reports/Norway.pdf>. Accesat la 08.02.2016.
16. GLOBAL INVESTMENT CENTER (2013). *Norway Country Study Guide, vol. 1. Strategic Information and Developments*. International Business Publications: Washington, DC, USA.
17. GRACIA, E. ȘI HERRERO, J. (2008). Is It Considered Violence? The Acceptability of Physical Punishment of Children in Europe. *Journal of Marriage and Family*, 70, 1, 210–217.
18. KOJAN, B. H, LONNE, B. (2012). A comparison of systems and outcomes for safeguarding children in Australia and Norway. *Child and Family Social Work*, (17), 96–107.
19. KRIZ, K., SKIVENES, M. (2010). „We have very different positions on some issues”: how child welfare workers in Norway and England bridge cultural differences when communicating with ethnic minority families. *European Journal of Social Work*, 13(1), 3–18.
20. KRUG, E.G., DAHLBERG, L.L., MERCY, J.A., ZWI, A.B. ȘI LOZANO, R. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization. Material disponibil online la adresa: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/. Accesat la 21.10.2011.
21. Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, SERA România (2013). *Studiu conclusiv bazat pe evaluarea la nivel național a DGASPC, SPAS și al altor instituții și organizații implicate în sistemul de protecție a copilului*, vol. 1, București.
22. Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție (2016). Statistici. *Statistica abuz asupra copilului decembrie 2016*. Date disponibile online la <http://www.copii.ro/statistici/>. Accesat la 25.09.2017.
23. MUNTEAN, A.; MUNTEANU, A. (2011). *Violență. Traumă. Reziliență*. Iași: Editura Polirom.
24. NORDIC CENTRE FOR WELFARE AND SOCIAL ISSUES FINLAND (2013). The Nordic Welfare model. Disponibil online la http://www.nordicwelfare.org/PageFiles/7117/Nordic_Welfare_Model_Web.pdf. Accesat la 04.02.2016.
25. NOVA NORWEGIAN RESEARCH COUNCIL (2008). *Report on Norwegian national and local policies on prevention of violence against children*, disponibil online la http://www.coe.int/t/dg3/children/%5CSource%5CPilotProjects%5CNorway_en.doc. Accesat la 07.02.2016.
26. PARRISH, D.E.; OXHANDLER, H.K. (2015). Social Work Field Instructors' Views and Implementation of Evidence-Based Practice, *Journal of Social Work Education*, 51, 2, 270–286.
27. PICOT, A. (2012). Out-of-Home Placements and Notions of Family in Norway and in France. *SOSIOLOGII DAG, ÅRGANG* 42, 3–4, 13–35.
28. PICOT, A. (2014). Transforming child welfare: from explicit to implicit control of families. *European Journal of Social Work*, 17, 5, 689–701.
29. PIRNECI, O. (2012). „Supune copacul cât este tânăr!” sau violența asupra copilului. O analiză psihosociologică. În V. Rujoiu și O. Rujoiu (coord.). *Violența în familie. Între percepție socială și asumare individuală* (116–149). București: Editura ASE.
30. PIRNECI, O. (2013). Programe de suport adresate copiilor victime ale violenței: de la constrângere legală la necesitate dovedită științific. În V. Rujoiu (coord.). *Violență și societate. Tematizări contemporane* (19–44). București: Editura ASE.
31. PIRNECI, O. (2014). Is Romania a child-centered society? The attitude of social workers to family violence exerted on children, *Revista de Asistență Socială*, 4, 73–84.
32. RĂDULESCU, S.M.; DÂMBOEANU, C. (2010). *Abuzul comis în familie asupra copiilor. O perspectivă multidisciplinară*. București: Editura Ars Docendi.

33. RUJOIU, V. (coord.) (2013). *Violență și societate. Tematizări contemporane*. București: Editura ASE.
34. SALVAȚI COPIII (2011). *Avocatul copilului – o instituție necesară*. Disponibil online la [http://www.salvaticopiii.ro/upload/p000200070000_Brosura%20avocatul%20copilului%20-%20iulie%202011%20FINAL%20\(3\).pdf](http://www.salvaticopiii.ro/upload/p000200070000_Brosura%20avocatul%20copilului%20-%20iulie%202011%20FINAL%20(3).pdf). Accesat la 07.02.2016.
35. SALVAȚI COPIII ROMÂNIA (2013). *Abuzul și neglijarea copiilor. Studiu sociologic la nivel național*. București: Editura Speed Promotion.
36. SAUNDERS, J.A.; HASKINS, M.; VASQUEZ, A. (2015). Cultural Competence: A Journey to an Elusive Goal, *Journal of Social Work Education*, 51, 1, 19–34.
37. SIMMONS, C.S.; DIAZ, L.; JACKSON, V.; TAKAHASHI, R. (2008). NASW Cultural Competence Indicators: A New Tool for the Social Work Profession, *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 17, 1, 4–20.
38. SMITH, D.E.; SPRINGER, C.M.; BARRETT, S. (2011). Physical Discipline and Socioemotional Adjustment Among Jamaican Adolescents. *Journal of Family Violence*, 26, 51–61.
39. STUDESROD, I.; WILLUMSEN, E.; ELLINGSEN, I.T. (2014). Parents' perceptions of contact with the Norwegian Child Welfare Services. *Child and Family Social Work*, 19, 312–320.
40. TONK, G.; ADORJÁNI, J.; LÁSZLÓ, E. (2012). Providing services to maltreated children and their families. Some findings of Romanian case based surveillance study. *Revista de Asistență Socială*, XI, 2, 1–12.
41. UNICEF (2011), *Nordic Study on Child Rights to Participate 2009–2010*, Innolink Research. http://www.childhealthresearch.eu/research/add-knowledge/UNICEF%20-%20Nordic%20Study%20on%20Child%20Rights%20to%20Participate-2010_english.pdf. Accesat la 08.02.2016.
42. VIS, S.A.; STRANDBU, A.; HOLTAN, A.; NIGEL THOMAS, N. (2011). Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making. *Child and Family Social Work*, 16, 325–335.
43. VIS, S.A.; STRANDBU, A.; HOLTAN, A.; NIGEL THOMAS, N. (2012). Obstacles for Child Participation in Care and Protection Cases – why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21, 7–23.
44. WILLUMSEN, E.; SKIVENES, M. (2005). Collaboration between service users and professionals: Legitimate decisions in child protection – a Norwegian model. *Child and Family Social Work*, 10, 197–206.
45. YASUI, M. (2015). The Cultural Ecogram: A Tool for Enhancing Culturally Anchored Shared Understanding in the Treatment of Ethnic Minority Families, *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 24, 2, 89–108.
46. YOUNG, S.; MCKENZIE, M.; SCHJELDERUP, L.; OMRE, C.; WALKER, S. (2014). What Can We Do to Bring the Sparkle Back into this Child's Eyes? Child Rights/Community Development Principles: Key Elements for a Strengths-based Child Protection Practice. *Child Care in Practice*, 20(1), 135–152.
- *** Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului, cu modificările și completările ulterioare, republicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 159 din 5 martie 2014.
- *** Legea nr. 197/2012 privind asigurarea calității în domeniul serviciilor sociale, publicată în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 754 din 9 noiembrie 2012.
- *** Hotărârea nr. 49/2011 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind prevenirea și intervenția în echipă multidisciplinară și în rețea în situațiile de violență asupra copilului și de violență în familie și a Metodologiei de intervenție multidisciplinară și interinstituțională privind copiii exploatați și aflați în situații de risc de exploatare prin muncă, copiii victime ale traficului de persoane, precum și copiii români migranți victime ale altor forme de violență pe teritoriul altor state, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 117 din 16 februarie 2011.
- *** Hotărârea nr. 539 din 9 iunie 2005 pentru aprobarea Nomenclatorului instituțiilor de asistență socială și a structurii orientative de personal, a Regulamentului cadru de organizare și funcționare a instituțiilor de asistență socială, precum și a Normelor metodologice de aplicare a

prevederilor Ordonanței Guvernului nr. 68/2003 privind serviciile sociale, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 535 din 23 iunie 2005.

*** Declarația Universală a Drepturilor Omului adoptată la 10 decembrie 1948.

*** Legea nr. 292/2011 a asistenței sociale, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 905 din 20 decembrie 2011.

*** Legea nr. 466/2004 privind statutul asistentului social, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 1088 din 23 noiembrie 2004.

*** Codul deontologic al profesiei de asistent social, publicat în *Monitorul Oficial al României*, Partea I, nr. 173 din 06 martie 2008.

*** Ordonanța Guvernului nr. 137/2000, privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, republicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 99 din 8 februarie 2007.

*** Legea Nr.18/1990 pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului, publicată în *Monitorul Oficial al României*, nr. 314 din 13 iunie 2001.

Resurse electronice:

Statistics Norway – <http://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/innvbe/aar/2015-03-04>. Accesat la 27.01.2016.

Population and Housing Censuses in 2011 – http://www.ssb.no/a/english/kortnavn/fobhoved_en/tab-2012-06-21-03-en.html. Accesat la 28.01.2016.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/saveselections.asp>. Accesat la 28.01.2016.

PowerUs Network – <http://powerus.se/countries/norway/social-work-studies-and-practice/>. Accesat la 27.01.2016.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/en/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng/aar/2014-12-15>.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=211644&sprak=en>.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/en/sosiale-forhold-og-kriminalitet/statistikker/barneverng>.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=211646&sprak=en>.

Statistics Norway – <https://www.ssb.no/ajax/ordforklaring?key=211648&sprak=en>.

Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs – http://www.bukdir.no/en/English_start_page/The_Norwegian_Child_Welfare_Services/#11813.

FEMICIDUL ÎN COMUNITĂȚILE DE IMIGRANȚI ROMÂNI

ECATERINA BALICA*

ABSTRACT

FEMICIDE WITHIN THE ROMANIAN IMMIGRANTS COMMUNITIES

The present study analyses a sample of cases of femicide committed among Romanian migrants between 2011 and 2015. The operational definition used for femicide was: „killing a woman by her intimate partner (husband, ex-husband, cohabitant, lover)”. The information about cases of femicide were obtained from *Femicide in Romania (2011–2015)* databases. In order to highlight the peculiarities of the femicide cases committed between Romanian emigrants I included in the analysis also the information regarding the cases of femicide-suicide among Romanian emigrants. The data regarding femicide-suicide were obtained from *Homicide-suicides in Romania (2002–2013)* databases.

The analysis of the data regarding femicide and femicide-suicide cases committed among Romanian emigrants stressed some common peculiarities for the two sub-types of femicide (place of the murder, the time when the murder took place and murder's motivation). On the other hand, the study highlighted some differences regarded to modus operandi, victims' profiles and the characteristics of offenders who committed femicide and femicide-suicide.

Keywords: femicide, femicide-suicide, Romanian immigrants, risk factors.

* Senior researcher Habilitated, Institut of Sociology – Romanian Academy, Laboratory *Violence and Crime. Mediation and Prevention*, Bucharest, Romania; e-mail: catibalica@yahoo.com.

Mulțumiri:

Autoarea este recunoscătoare Comisiei Europene pentru finanțarea proiectului COST *Femicide across Europe* – Action IS1206, prin intermediul căruia a avut posibilitatea să intre în contact direct cu cercetătorii care au realizat studii privind femicidul, să discute, să înțeleagă și să depășească o serie de dificultăți metodologice specifice domeniului investigat. Recunoștința autoarei se îndreaptă și către membrele rețelei de cercetători din cadrul proiectului COST, în special către Shalva Weil și Consuelo Corradi (coordonatoarele proiectului COST *Femicide across Europe*), Heidi Stöckl (London School of Hygiene and Tropical Medicine) și Carmen Vives-Cases (Universitatea din Alicante, Spania).

Finanțare:

O parte din informațiile folosite în cadrul acestui articol au provenit din baza de date *Homicide-suicides in Romania (2002–2013)*, elaborată în cadrul proiectului postdoctoral finanțat de către Ministerul Educației, CNCS – UEFISCDI, PNI-II-RU-PD-2012-3-0414, *Homicide-suicide in Romania: Incidence, Patterns and Risk Factors*, 61/30.04.2013.

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 83–99, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

1. FEMICID: DELIMITĂRI CONCEPTUALE

În anul 1976, Diana Russel folosea pentru prima dată, în cadrul unei întâlniri internaționale, termenul „femicid” pentru a desemna „uciderea femeilor de către bărbați deoarece ele erau femei” (Russell, 2001). De atunci, termenul a fost preluat la nivel internațional și a fost inclus în limbajul curent din mai multe țări. Astăzi, există termeni speciali în limba engleză (*femicide*), în limba franceză (*le féminicide*), în limba spaniolă (*feminicidio*), în limba italiană (*femminicidio*) și în limba portugheză (*feminicídio*). Conținutul termenului „femicid” s-a modificat în timp. Uneori, a fost utilizat pentru a desemna doar omorul comis asupra unei femei de către partenerul intim (Abrahams, 2013; Stöckl *et al.*, 2013). În 2012, Declarația de la Viena a reunit în cadrul definiției femicidului mai multe tipuri de omor comise asupra femeilor: omorul dintre partenerii intimi, omorul comis asupra unei femei, „crimele de onoare”, omorurile motivate de lipsa zestrei, omorurile comise asupra femeilor de altă orientare sexuală, omorul asupra femeilor aborigene, uciderea fetelor și a fetoșilor de sex feminin, omorurile comise asupra femeilor în timpul războaielor sau a activităților de crimă organizată” (Laurent *et al.*, 2013: 4). În prezent, termenul este folosit pentru a desemna toate tipurile de omor comise asupra unei femei, indiferent de relația dintre femeia ucisă și agresor (Weill, 2016; Vives-Cases, 2016).

În spațiul european, termenul „femicid” a început să fie utilizat ca urmare a dezbaterilor inițiate la nivelul organizațiilor internaționale „Academic Council on the United Nations System” (ACUN) și a proiectului COST *Femicide across Europe*, coordonat de Shalva Weil și Consuelo Corradi (Weil, 2016). Proiectul COST a reunit cercetători din 27 de țări europene (inclusiv România), care au încercat să identifice modalități concrete de a defini femicidul, de a identifica indicatori comuni de măsurare a femicidului și de a iniția cercetări naționale și regionale privind factorii ce determină femicidul.

Termenul „femicid” nu există ca atare în limba română, el a fost preluat din alte limbi și utilizat în această formă în cadrul unor studii (Balica *et al.*, 2014) și conferințe naționale organizate de Societatea Română de Criminologie, Criminalistică și Penologie (Balica, 2015). Inițial, în studiul din 2014, termenul a fost folosit pentru a desemna toate omorurile comise asupra femeilor, indiferent de relația dintre femei și agresor sau vârsta victimelor (Balica *et al.*, 2014). Întrucât datele statistice nu permiteau realizarea unei analize a cazurilor de omor cu victime femei, termenul de femicid a fost folosit și pentru a desemna actele de omor comise asupra femeilor de către partenerii intimi (Balica, 2015). Tot în anul 2015, în cadrul unei conferințe naționale, a fost prezentat și termenul „femicid-suicid” prin intermediul căruia am desemnat omorurile comise asupra femeilor de către partenerii lor intimi, omoruri care au fost urmate de sinuciderea agresorului într-un interval de timp de cel mult 48 de ore (Balica, 2015).

În România, până în prezent, au fost realizate studii care au atras atenția asupra unor subtipuri de femicid: femicid-suicid (Balica, 2016a), femicid-suicidul dintre emigranții români (Balica & Stöckl, 2016), femicidul comis asupra unor femei românce imigrante, care prestau servicii sexuale (Balica, 2017). Au fost prezentate particularitățile acestor tipuri de femicid și factorii care au determinat comiterea acestor tipuri de violență letală. De asemenea, au fost realizate și analize ale modului în care media din România a prezentat cazurile de femicid (Balica, 2016a, Balica, 2017).

2. FEMICID: DATE STATISTICE

Incidența cazurilor de femicid rămâne dificil de estimat în condițiile în care statisticile oficiale nu includ, de multe ori, informații privind victima. Adesea, doar rapoartele Organizației Mondiale a Sănătății și bazele de date ale acesteia pot fi folosite pentru a estima rata femicidului în diverse regiuni ale lumii. În ceea ce privește Europa, un studiu recent, realizat de Stamatel (2014), a analizat unele informații privind femicidul din 33 de țări europene, inclusiv România. Autoarea a folosit datele statistice oferite de Organizația Mondială a Sănătății pentru intervalul 1985–2010 și a calculat rata medie a femeilor victime ale omorului. Conform acestui studiu, rata femicidului a fost mai mare în țările din Europa de Est (6,04/100 000) comparativ cu ratele înregistrate în Europa centrală (1,45/100 000) și de vest (0,9/100 000) (Stamatel, 2014: 580). Dintre țările care au avut cea mai mare rată medie pentru femicid, autoarea menționa Federația Rusă (cea mai mare rată din Europa – 9,97/100 000), Republica Moldova (5,64/100 000) și Ucraina (5,54/100 000). La polul opus se află Marea Britanie (0,44/100 000), Spania (0,52/100 000), Italia (0,53/100 000) și Franța (0,67/100 000) (idem: 588).

Informații privind riscul de victimizare a unor categorii de femei au fost publicate și într-un raport al Organizației Mondiale a Sănătății (2014). Conform acestui raport, în 2012, în Europa, rata femeilor cu vârsta de 30–44 ani, victime ale violenței interpersonale, a fost de 2,7/100 000 de locuitori. Rata femeilor victime a fost la fel de mare și pentru alte intervale de vârstă (45–59 de ani – 2,3/100 000; peste 60 de ani – 2,4/100 000) (Organizația Mondială a Sănătății, 2014: 5).

Pentru România, datele statistice privind numărul femeilor victime ale omorului sunt destul de limitate. Motivul pentru care nu avem aceste informații este modul în care au fost înregistrate datele statistice de către instituțiile abilitate: Poliția și Parchetul.

Evidențele statistice ale Inspectoratului General al Poliției Române (IGPR) nu conțin informații (începând din 2010) despre numărul femeilor/bărbaților victime ale omorului și despre relația dintre victimă și agresor. Prin urmare, nu putem afla câte femei au fost victime ale omorului și dacă femeile au fost victime ale omorului comis de partenerii intimi, de alți membri ai familiei sau de către

necunoscuți. Pe de altă parte, rapoartele anuale ale Parchetului de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție includ informații despre numărul de victime ale omorului comis între soți fără a preciza dacă este vorba despre soție sau soț.

În acest context, putem folosi doar estimările făcute de Stamatel (2014) privind numărul femeilor victime ale omorului pentru intervalul 1985–2010 și estimările făcute pornind de la datele statistice oferite de IGPR pentru intervalul 2005–2009. Analiza celor două tipuri de estimări evidențiază unele diferențe semnificative care necesită mai multă atenție din partea analiștilor. Pe de o parte, conform studiului lui Stamatel rata medie a femicidului a fost estimată la 2,10/100 000 (Stamatel, 2014: 558). Aceeași autoare preciza că rata femeilor victime ale omorului a evoluat în cazul României de la 2,36 (1990) la 1,67 (2005) (idem: 589). Pe de altă parte, conform calculelor mele pe baza datelor oferite de IGPR pentru anul 2005 (an care se regăsește în intervalul analizat de Stamatel), avem o rată a femicidului de 0,69/100 000. Deci, o rată a femicidului mai mică decât cea avansată de Stamatel.

Pornind de la datele statistice ale IGPR-ului și datele statistice privind populația furnizate de Institutul Național de Statistică, am calculat rata cazurilor de femicid în perioada 2005–2009. Rata medie a femeilor ucise în România pentru intervalul 2005–2009 a fost de 0,65/100 000 (valorile au variat între 0,60 și 0,69/100 000). Numărul femeilor victime a evoluat de la 148 (2005) la 125 (2009). În medie, în România au fost ucise anual 138 de femei. Ponderea medie a femicidului în totalul omorurilor înregistrate în România a fost, în același interval de timp, de 37,2%, valori peste această medie fiind înregistrate în 2006 (37,9%) și în anul 2008 (39,3%).

3. FEMICIDUL ÎN COMUNITĂȚILE EUROPENE DE IMIGRANȚI

Deși spațiul european s-a confruntat cu fluxuri migratorii mari după 1989 (Belli & Parkin, 2012), iar media internațională a adus în atenția publicului subiectul criminalității imigranților, puține studii au abordat problematica relației dintre migrație și criminalitate. Și mai puține studii au încercat să abordeze subiectul violenței letale din comunitățile europene de imigranți. Așa cum apreciau Belli și Parkin (2012), este dificil de estimat numărul omorurilor comise de imigranți în Europa, întrucât puține țări au inclus printre indicatorii criminalității și unii care să permită evidențierea omorurilor comise de imigranți. Suedia se numără printre puținele țări pentru care cercetătorii au estimat ponderea omorurilor comise de imigranții din această țară. Conform unor studii realizate în 2004, 40% dintre agresorii care au comis omor și 30% dintre victimele înregistrate în această țară au fost imigranți (Belfrage & Rying, 2004). Deși nu au putut estima volumul omorurilor comise de imigranți, alte studii au încercat să identifice particularitățile și motivația unor tipuri de omor specifice comunităților de imigranți musulmani.

„Crimele de onoare” din comunitățile de imigranți din Germania, Italia, Olanda, Marea Britanie și Turcia au fost mai vizibile și au constituit tema unor cercetări (Chester, 2010). În acest context, al lipsei unor date statistice privind criminalitatea violentă comisă de imigranți, și a unor studii complexe focusate pe analiza omorurilor comise de imigranți, au apărut câteva studii care au ales să discute unele aspecte ale femicidului comis în comunitățile de imigranți (Shayovitz, 2010; Weil, 2016; Nudelman *et al.*, 2017).

Media națională și internațională a prezentat în ultimii ani, din ce în ce mai des, cazuri de violență comise între românii care au emigrat în spațiul european și non-european. Un loc important în cadrul materialelor de presă l-au ocupat relatările despre cazurile de violență gravă. Femicidul sau, altfel spus, omorul comis asupra femeilor de către partenerii lor intimi a fost printre cele mai mediatizate cazuri de violență. Cazurile de femicid mediatizate au avut loc îndeosebi în comunitățile de imigranți români din străinătate sau între emigranții români întorși în țară (la puțin timp de la întoarcerea lor). O analiză simplă a locației cazurilor de femicid comise între imigranții români și prezentate în media a evidențiat faptul că acestea au avut loc în țările cu mari comunități de imigranți români (vezi secțiunea *Localizarea cazurilor de femicid*). Țările din sudul Europei, cunoscute pentru numărul mare de emigranți pe care l-au avut la rândul lor (Italia, Spania, Grecia și Portugalia), (Belli & Parkin, 2012: 248) s-au situat și ele printre destinațiile preferate ale românilor plecați în căutarea unui loc de muncă. Conform datelor oferite de statisticile oficiale europene, cele mai mari comunități de imigranți români există în Italia (1 151 400 – 22,9%), Spania (695 000 – 15,7%), Germania (444 200 – 5,1%), Marea Britanie (237 100 – 4,2%), Austria (82 800 – 6,6%), Belgia (73 200 – 5,5% și Portugalia (30 500 – 7,9%) (EUROSTAT, 2017).

Înainte de a prezenta metodologia și rezultatele studiului privind femicidul în rândul emigranților români, voi aduce în discuție unele informații privind emigranții români din spațiul european și studiile care au evidențiat necesitatea realizării unor investigații sociologice privind violența domestică și violența letală din comunitățile de imigranți din Europa.

Relatările despre cazurile de femicid comise între sau asupra membrilor comunităților de emigranți români au atras atenția asupra acestui tip de violență care a fost puțin discutat în lucrările de specialitate din spațiul european. O situație aparte o constituie Spania. Cercetătorii din această țară au semnalat faptul că riscul mediu de a fi ucise, ca urmare a actelor de violență comise de partenerii intimi, este de 5,3 ori mai mare în cazul femeilor imigrante din Spania (Vives-Cases *et al.*, 2008). De asemenea, specialiștii au evidențiat numărul mare de acte de violență domestică comise între imigranți: 27,9% dintre femeile care au contactat sistemul de sănătate spaniol au fost femei imigrante afectate de violența partenerilor intimi (Vives-Cases, 2009), 26% dintre omorurile înregistrate, în 2014, în Spania s-au produs între imigranți (Consejo General de Poder Judicial, 2014) și 47% din cazurile de omor dintre partenerii intimi au fost comise între imigranți (Observatorul

național pentru violența împotriva femeilor/Observatorio contra la violencia doméstica y de género, 2012). Printre imigranții prezentând un număr mare de acte de violență letală comise de partenerii intimi s-au numărat și românii.

Interesați să identifice factorii care au determinat numărul mare de acte de violență comise între imigranții din Spania, Vives-Cases și colaboratorii săi (2014) au realizat un studiu privind violența dintre partenerii intimi în cadrul a trei comunități de imigranți: ecuadorieni, marocani și români. Rezultatele au arătat că prevalența actelor de violență dintre partenerii intimi a fost de 8,58% pentru imigranții români. Printre factorii care au favorizat violența împotriva imigrantelor românce s-au numărat: statutul marital de femei divorțate/separate, lipsa suportului social și nivelul scăzut al sprijinului informal oferit de apartenența la o comunitate religioasă (*ibidem*).

În Italia, comunitatea imigranților români înregistrați oficial a depășit 1 151 400 de persoane (22,9%) (EUROSTAT, 2017). Studii recente (Corradi & Piacenti, 2016) au arătat că ponderea femeilor imigrante victime ale femicidului a fost, în perioada 2000–2005, de 23%. Femeile imigrante din România care au fost ucise de partenerii lor au reprezentat 10% (N = 25) din totalul femeilor ucise în Italia. Și ponderea agresorilor imigranți care au comis femicid a fost semnificativă – 16%. Conform datelor analizate de Corradi și Piacenti, imigranții agresori au provenit îndeosebi din Albania, România, Maroc și China (2016: 7). Deși nu și-au propus să analizeze cazurile de femicid comise de imigranți, Corradi și Piacenti au explicat numărul mare de femei imigrant ucise ca fiind rezultatul unor norme culturale care domină comunitățile imigranților și prin intermediul cărora sunt sancționate femeile dacă acestea încearcă să contacteze sistemul italian de asistență pentru victime. În plus, comunitățile imigranților nu oferă, în opinia autorilor, sprijin femeilor victime ale violenței partenerilor lor intimi (Corradi & Piacenti, 2016: 9–10).

Pe de altă parte, raportul organizației „Casa delle donne” (2012) a arătat că 27% dintre agresorii care au comis femicid în Italia au fost imigranți. Prin urmare, ponderea cazurilor de femicid comise de imigranții din Italia aproape s-a dublat față de perioada 2000–2005. Și studiile din Marea Britanie au inclus informații privind cazurile de femicid comise între imigranți. Conform *Femicid census* (Brenan, 2016), numărul imigrantelor victime ale femicidului a fost, în perioada 2009–2015, de 90 de persoane (9,6%). Doar două femei din România au fost ucise în perioada analizată (*ibidem*). Așa cum reiese din studiile mai sus menționate, ponderea cazurilor de femicid comise de imigranți atinge în unele țări praguri semnificative. Până în prezent, doar Spania pare să fi arătat interes în inițierea unor analize științifice menite să identifice factorii de risc specifici omorurilor comise în comunitățile de imigranți. În același timp, în Spania au fost luate măsuri menite să reducă numărul actelor de violență comise de imigranți.

4. FEMICIDUL ÎN COMUNITĂȚILE DE IMIGRANȚI ROMÂNI METODOLOGIE

Studiul de față este primul care își propune să evidențieze particularitățile femicidului comis de emigranții români. În acest sens, au fost analizate cazurile de femicid comise între emigranții români în intervalul 2011–2015. Acolo unde datele mi-au permis, am realizat o analiză comparativă a femicidului și a femicid-suicidului comis de emigranții români. Definiția operațională folosită pentru femicid a fost „uciderea unei femei de către partenerul ei intim (soț, fost soț, concubin, fost concubin, iubit sau fost iubit)”. Informațiile privind cazurile de femicid au fost extrase din baza de date *Femicidul în România (2011–2015)* (N = 298 de cazuri). Din această bază de date au fost extrase toate cazurile de femicid care au fost comise de emigranți (sau nu) români asupra femeilor românce emigrante sau nu. Au fost selectate doar cazurile în care între victimă și agresor au existat relații intime. Informațiile despre cazurile de femicid au fost extrase din articolele de presă publicate în ziarele *online*, în limba română. Așadar, scopul studiului nu a fost acoperirea în media a cazurilor de femicid sau identificarea modului în care jurnaliștii încadrează/selectează cazurile de femicid. A fost vorba mai degrabă de o reconstituire a cazului de femicid pornind de la o sursă de informare, în cazul de față, media *online*. Media a fost folosită ca sursă așa cum ar fi putut folosi și alte surse, precum dosarele penale sau informațiile din evidențele poliției.

Am ales să utilizez ca sursă de informații articolele de presă întrucât, în prezent, nu există o bază de date privind omorul în România care să conțină informații privind acest tip de omor. Această modalitate de culegere a informațiilor privind cazurile de femicid a fost folosită, de exemplu, și în Marea Britanie, de Karen Ingala Smith, care a reușit să realizeze prima bază de date, *Counting Dead Women* (2012–2015), în care a inclus toate cazurile de femicid identificate în presa britanică (<https://kareningalasmith.com/counting-dead-women/>). *Counting Dead Women* este prima bază de date care a colectat informații despre cazurile de femicid comise în această țară; baza a fost dezvoltată cu sprijinul unor organizații neguvernamentale și transformată în *Femicide Census* (Brenan, 2016). În literatura de specialitate, articolele de presă au fost folosite ca sursă pentru analiza unor tipuri de omor și de către alți specialiști în domeniu (Harper & Voigt, 2007; Liem *et al.*, 2009; Ferrara *et al.*, 2015). Pe de altă parte, am ales să folosesc articolele din media *online* ca sursă de informare privind cazurile de femicid întrucât studiile privind omorul-sinucidere în România (Balica, 2016, Balica & Stöckl, 2016) au arătat că media *online* din România folosește ca sursă de informare, în marea majoritate a cazurilor, comunicatele de presă și datele furnizate de reprezentanții poliției și ai parchetului. Prin urmare, informațiile incluse de jurnaliști în articolele care relatează despre cazurile de omor provin din surse oficiale.

Pentru a găsi cazurile de femicid produse în România în 2011–2015 am încercat să identific toate articolele din media *online* din România care au relatat despre cazurile de femicid comise în intervalul analizat. În acest sens, am folosit aceeași metodă de identificare a articolelor pe care am experimentat-o și în cazul bazei de date privind omorul-sinucidere (*Homicide-suicides in Romania 2002–2013* – Balica, 2016). Mai precis, cu ajutorul unor cuvinte-cheie (a ucis soția/iubită/concubină/fosta soție/fosta iubită/fosta concubină) și a motorului de căutare Google Crome, am identificat toate articolele care relatau despre cazurile de femicid ce corespundeau criteriilor stabilite (omoruri comise între parteneri intimi, cetățeni români, în 2011–2015). După ce au fost identificate articolele care relatau despre cazurile de femicid, am extras din articolele respective anumite informații. Aceste informații au fost incluse într-o fișă de înregistrare structurată pe mai multe dimensiuni: informații despre omor (tipul de femicid, *modus operandi*, locul comiterii omorului, timpul comiterii, localitatea, țara), informații despre agresor (nume, vârstă, gen, profesie, nivelul de educație, mediul de rezidență, relația dintre victimă și agresor, antecedente penale), informații despre victimă (nume, vârstă, gen, nivel de educație, profesie, mediu de rezidență) și istoricul relației dintre victimă și agresor (statut marital, vechimea relației, prezența/absența actelor de violență domestică pe parcursul relației). Fișele de înregistrare au fost incluse în baza de date realizată în SPSS. În final, au fost identificate 298 de cazuri de femicid mediatizate în 3 472 de articole. Folosind drept criterii de selecție relația dintre agresor și victimă și statutul de migrant/non-migrant al agresorului și victimei, am extras din această bază de date toate cazurile de femicid comise între emigranții români (N = 26). Cazurile de femicid comise între emigranți au fost mediatizate în 557 de articole.

Acolo unde datele mi-au permis, am evidențiat și o serie de informații privind cazurile de femicid-suicid comise între emigranții români (N = 26). Informațiile privind cazurile de femicid-suicid au fost extrase din baza de date *Homicide-suicide in Romania* (2002–2013), creată în cadrul proiectului postdoctoral finanțat de Ministerul Educației, CNCS – UEFISCDI, PNI-II-RU-PD-2012-3-0414, „Homicide – suicide in Romania: Incidence, Patterns and Risk Factors”, 61/30.04.2013. Cele 26 de cazuri de femicid-suicid au fost comise în intervalul 2003–2013. Definiția operațională pentru cazurile de femicid-suicid a fost „uciderea unei femei de către partenerul ei intim și sinuciderea agresorului după comiterea omorului”. Partenerul intim era soțul, fostul soț, concubinul, fostul concubin, iubitul sau fostul iubit. Pentru realizarea bazei de date privind omuciderile și suicidurile din România au fost folosite informații din media *online*, date din evidențele Serviciilor Investigații Criminale din țară, Serviciul Omoruri (București) și rechizitoriile penale aflate în custodia parchetelor din România (Balica, 2016a).

5. REZULTATELE CERCETĂRII

În perioada 2011–2015 au fost identificate 26 de cazuri de femicid, comise între cetățeni români cu statutul de emigrant (cel puțin victima sau agresorul a fost emigrant la momentul crimei). Numărul agresorilor ($N = 20$) care au avut statutul de emigrant a fost mai mare decât cel al femeilor victime ($N = 16$ victime). Cazurile de femicid comise între românii emigranți reprezintă 8,7% din totalul cazurilor de femicid comise în România în intervalul analizat.

Numărul cazurilor de femicid a fost mai mare în anul 2014 (a se vedea: *Tabelul nr. 1*).

Tabelul nr. 1

Evoluția cazurilor de femicid și femicid-suicid comise între emigranții români

	Număr cazuri femicid	Număr cazuri femicid-suicid*
2011	4	4
2012	6	6
2013	4	3
2014	8	–
2015	4	–
Total	26	13

*Informațiile au fost extrase din baza de date *Homicide-suicide in Romania (2002–2013)*.

Întrucât baza de date *Homicide-suicides in Romania* conține informații privind cazurile comise în intervalul 2002–2013, nu am putut include în analiză și cazuri din anii 2014–2015. Analiza comparativă a datelor privind cazurile de femicid și femicid-suicid comise în anii 2011–2013 evidențiază o similitudine a numărului de cazuri comise între emigranții români.

5.1. ȚĂRILE ÎN CARE LUCRAU VICTIMELE ȘI AGRESORII

Marea majoritate a persoanelor implicate în cazurile de femicid analizate au emigrat în spațiul european. Aproximativ o pătrime din cazuri au fost comise de agresori non-emigranți (23,07%) și două cincimi din cazuri au avut ca victime persoane cu statut de non-emigrant (38,4%). Cei mai mulți agresori și majoritatea victimelor au lucrat în Italia și Germania (a se vedea: *Tabelul nr. 2*).

Tabelul nr. 2

Țările în care lucrau victimele și agresorii

	Agresori	Victime
România	6	10
Italia	7	6
Spania	1	1
Germania	3	6
Portugalia	1	1
Marea Britanie	3	1
Franța	2	–
SUA	1	1
Irlanda	1	–
Neprecizat	1	–
Total	26	26

5.2. LOCALIZAREA CAZURILOR DE FEMICID

Omorurile au fost comise atât în România, cât și în alte țări. Majoritatea cazurilor de femicid au avut loc în România (N = 20) și doar 5 cazuri în alte țări (4 cazuri în Europa și un caz în SUA). Două treimi dintre cazurile de femicid au fost comise în mediul urban (17 cazuri) și o treime în mediul rural (9 cazuri). Marea majoritate a cazurilor de femicid au fost comise în interiorul locuinței (23). Locuința comună a victimei și agresorului a fost locul în care au avut loc jumătate dintre omoruri. Alte nouă cazuri au fost comise în locuința victimei și doar un caz în casa agresorului. Doar trei cazuri au fost comise în exteriorul locuinței (a se vedea: Tabelul nr. 3). Analiza informațiilor privind locul în care au fost comise cazurile de femicid arată faptul că agresorul și-a luat toate măsurile ca în ajutorul victimei să nu poată interveni nimeni.

Tabelul nr. 3

Locul comiterii omorului

	Frecvențe
În casa victimei	9
În casa agresorului	1
În casa comună victimei și agresorului	13
În exteriorul casei, dar în spațiul gospodăriei	1
Pe stradă	2
Total	26

5.3. MODALITATEA DE COMITERE A INFRACTIUNILOR DE FEMICID

Cele mai multe omoruri au fost comise cu ajutorul cuțitului (15 cazuri). O treime din cazuri au fost comise prin aplicarea unor lovituri cu ajutorul unor bucăți de lemn (2), corpuri contondente (2) sau cu pumnii și picioarele (4). Trei omoruri au fost comise prin strangulare. Analiza modului de comitere a cazurilor de femicid evidențiază faptul că acest tip de omor a fost comis cu ajutorul unor arme care sunt utilizate de obicei în cazul omorurilor din România (Gavriș, 2012: 128).

Prezența martorilor în timpul comiterii actului de violență a fost semnalată doar în jumătate dintre cazuri. Printre martori s-au numărat persoane din familia victimei (3), persoane din familia agresorului (2) și vecini (2).

5.4. LOCALIZAREA RĂNILOR LA NIVELUL VICTIMELOR

Mai mult de două treimi dintre cazuri au fost comise prin aplicarea de lovituri multiple (17 cazuri). Doar două cazuri au fost comise prin aplicarea a 1–2 lovituri. O victimă a murit după ce a fost rănită în cinci locuri, iar o victimă a murit după ce i-au fost provocate 14 răni. Analiza rănilor provocate în cazurile de femicid arată că cele mai multe lovituri au fost aplicate la nivelul abdomenului/toracelui (10), capului (7) și gâtului (7).

Aproximativ două treimi dintre cazurile de femicid au fost comise seara și în timpul nopții (16 cazuri în intervalul 6 p.m. – 6 a.m.). Cinci cazuri au fost comise în intervalul 12 a.m. – 6 p.m. și trei cazuri în intervalul 6 a.m. – 12 a.m.

5.5. DATE PRIVIND AGRESORII

Agresorii care au comis femicid au avut vârsta de 21–53 de ani. Vârsta medie a agresorilor a fost de 34,7 de ani. Mai mult de jumătate dintre agresori au avut vârsta de 31–40 de ani (15 agresori), iar aproape o treime au avut vârsta de 21–30 de ani (7 agresori). Trei agresori au avut 41–50 de ani și un agresor peste 50 de ani. Un singur agresor a avut probleme de sănătate psihică. O pătrime dintre autori au consumat alcool înainte de comiterea omorului (6).

Două treimi dintre agresori aveau domiciliul în mediul urban (17) și o treime în mediul rural (9). Doar pentru o treime dintre agresori au existat informații referitoare la profesie. Dintre aceștia, cei mai mulți erau muncitori (8 – chelneri, barmani, muncitori în construcții) și doar unul a fost ofițer de contrainformații. Trei agresori au avut antecedente penale. Doi dintre ei au fost condamnați pentru furturi comise în străinătate, iar unul dintre ei a fost anchetat pentru că și-a lovit soția. Marea majoritate a agresorilor erau partenerii victimelor la momentul comiterii crimelor. Doar în două cazuri agresorii au fost foștii iubiți ai victimelor.

5.6. DATE PRIVIND VICTIMELE

Vârsta victimelor a fost cuprinsă în intervalul 19–51 de ani. Vârsta medie a victimelor a fost 31,7 ani. Jumătate dintre victime au avut vârsta de 19–30 de ani, iar o treime dintre victime a avut vârsta de 31–40 de ani. Doar trei victime au avut peste 40 de ani. Cele mai multe victime locuiau în mediul urban (11). Opt dintre ele consumaseră alcool înainte de a fi ucise. Aproape jumătate lucrau în România (10), iar restul în străinătate (16). Cele mai multe lucrau în Italia (6) și Germania (6). Altele lucrau în Spania (1), Portugalia (1), Marea Britanie (1) și SUA (1).

Actele de violență care au determinat moartea partenerelor intime au avut, în unele cazuri, și alte victime. Actele de violență au fost îndreptate și împotriva martorilor existenți la momentul crimei în proximitatea victimei și agresorilor. Pentru trei cazuri de femicid au fost înregistrate alte trei victime. Este vorba despre părinții victimelor (în două cazuri mamele și într-un caz tatăl), care au încercat să-i oprească pe agresori. Aceste victime au supraviețuit actelor de violență.

5.7. MOTIVAȚIA

Informațiile privind motivația omorurilor au permis identificarea factorilor care au determinat actele de violență letală. Aproximativ o treime dintre cazuri au fost motivate de suspiciunea de infidelitate asociată cu gelozia agresorilor (7 cazuri). În tot atâtea cazuri, dorința victimei de a se separa de agresor a fost cea care i-a determinat să comită omorurile. Cinci cazuri au fost motivate de gelozia agresorilor, iar alte cinci cazuri au fost motivate de faptul că victimele aveau alți parteneri și refuzau să se întoarcă la agresori. Un singur caz a fost comis după ce agresorul a avut dovada că victima l-a înșelat. Refuzul victimei de a-l însoți pe agresor în străinătate și suspiciunea de infidelitate au fost motivele pentru care a fost comis un alt caz. Pe de altă parte, dorința victimei de a pleca spre țară l-a determinat pe un alt emigrant român să comită omorul. Prezența tulburărilor psihice a fost semnalată într-un singur caz. De această dată, agresorul a afirmat că „cineva i-a spus să comită fapta”.

5.8. ISTORICUL RELAȚIEI

La momentul crimei, cele mai multe victime erau în relație cu agresorul (17). Informațiile privind durata relației dintre agresor și victimă au fost destul de limitate. Din relatările jurnaliștilor am aflat că 7 cupluri erau împreună de cel mult 5 ani, iar 4 dintre ele erau într-o relație de 11–16 ani. Doar pentru șase victime avem informații că au fost separate (prin divorț sau doar prin plecarea victimei din casa agresorului) de agresor. Victimele se separaseră de agresori de o lună sau cel mult 2 ani. În 15 cazuri, victima și agresorul aveau copii. În 11 cazuri existau câte 2 copii, în trei cazuri câte un copil, iar într-un caz 3 copii.

Victimele au fost expuse mai multor forme de violență pe parcursul relației lor cu agresorii. Mai mult de două treimi dintre victime au experimentat violența verbală (17 victime). Mai mult de jumătate dintre victime au fost lovite de către agresori (14), pentru patru dintre ele existând informații că au sesizat poliția sau au anunțat rudele despre actele de violență. O victimă a obținut chiar și ordin de protecție. De asemenea, pentru o victimă au existat informații că a fost amenințată cu moartea înainte de a fi ucisă.

6. CONCLUZII

Analiza datelor privind cazurile de femicid și femicid-suicid comise între emigranții români a evidențiat o serie de particularități comune celor două subtipuri de femicid. Victimele și agresorii implicați în actele de femicid și femicid-suicid erau, în aproape jumătate dintre cazuri, imigranți în Italia. Imigranții români (victime și agresori) din Germania au fost implicați într-un număr mai mare în cazuri de femicid decât imigranții români din alte țări. Românii imigranți din Spania au fost mult mai des menționați ca victime sau agresori în cazurile de femicid-suicid. Asemănări între cele două tipuri de femicid au fost identificate și în cazul mediului de rezidență în care au avut loc omorurile (două treimi dintre cazurile de femicid și femicid-suicid au avut loc în mediul urban), timpul comiterii omorului (două treimi dintre cazurile de femicid și femicid-suicid au avut loc în intervalul orar 6 p.m. – 6 a.m.) și locul comiterii omorului (mai mult de jumătate dintre cazurile de femicid și femicid-suicid au fost comise în locuința comună). Motivația comiterii cazurilor de femicid pare să fie asemănătoare cu motivația cazurilor de femicid-suicid (gelozia și suspiciunea de infidelitate și dorința de separare a victimei).

În același timp, au fost evidențiate și unele elemente specifice femicidului și femicid-suicidului comis în comunitățile de imigranți români. Una dintre diferențele sesizate se referă la locul în care au fost comise actele de violență letală. Cazurile de femicid au fost comise în marea lor majoritate în România, la întoarcerea românilor emigranți pentru o perioadă de timp mai lungă sau mai scurtă de timp. Cazurile de femicid-suicid au fost comise atât în străinătate (12 cazuri), cât și în România (14 cazuri). Modul de comitere a actelor de femicid a fost diferit de cel al cazurilor de femicid-suicid. În ambele tipuri de femicid cuțitele au fost folosite cel mai frecvent pentru comiterea omorului. Spre deosebire de cazurile de femicid, în cazurile de femicid-suicid au fost utilizate și armele de foc. Modul de comitere a infracțiunilor de femicid dintre emigranții români este asemănător cu cel al cazurilor de omor comise în România (Balica, 2016; Gavriș, 2012).

Profilul agresorilor emigranți care au comis femicid și cel al agresorilor care au comis femicid-suicid prezintă unele elemente comune, dar și altele diferite. În ambele cazuri, aproape jumătate dintre agresori au avut vârsta situată în intervalul

31–40 de ani. Spre deosebire de emigranții care au comis femicid-suicid, emigranții care au comis femicid au fost mai tineri (vârsta agresorilor a variat între 21 și 53 de ani în cazul femicidului și între 22 și 74 de ani în cazul femicid-suicidului). Și victimele din cazurile de femicid au fost mai tinere (19–51 ani) decât cele ucise în cazurile de femicid-suicid (23–68 ani).

Rezultatele studiului de față, deși unul realizat la nivelul unui număr mic de cazuri, confirmă unele concluzii ale cercetărilor efectuate la nivel european. Așa cum am arătat pe parcursul analizei femicidului comis între emigranții români, victimele femicidului au avut vârsta cuprinsă îndeosebi în intervalul 18–30 de ani, marea majoritate a victimelor au fost expuse la violența psihică și mai puțin la violența fizică, mai mult de jumătate dintre victime erau căsătorite/aveau o relație cu agresorii și aveau copii. Aceste caracteristici au fost identificate și în cadrul investigațiilor realizate în Spania la nivelul unor comunități de imigranți, inclusiv români (Vives-Cases *et al.*, 2014: 608).

Investigațiile privind cazurile de femicid (femicid și femicid-suicid) comise în comunitățile de imigranți români au evidențiat unii factori de risc care determină producerea acestor tipuri de violență letală. Studiile privind actele de violență dintre membrii comunităților de imigranți din spațiul european, realizate până în prezent la nivel național și internațional, sunt limitate la datele naționale pe care fiecare cercetător (sau echipă de cercetători) le-a avut la momentul analizei. Este evidentă, în această situație, necesitatea realizării unui studiu internațional care să pună în corelație datele privind cazurile de femicid comise în comunitățile de imigranți din țările membre ale Uniunii Europene. Faptul că studiile realizate în Spania au fost focusate și la nivelul comunității de imigranți români indică nivelul ridicat al cazurilor de femicid înregistrate în această țară în rândul imigranților români. Așa cum arată statisticile oficiale (EUROSTAT și statisticile din Italia și Spania), numărul românilor care au emigrat către Italia și Spania a fost foarte mare. Comunitățile de imigranți români din aceste țări par să se confrunte și cu acte de violență gravă, precum femicidul și femicid-suicidul. În acest context, apreciez că sunt necesare investigații extinse, la nivel european, care să analizeze toate cazurile de femicid comise între imigranți atât în țările gazdă, cât și în țările de plecare. Astfel de investigații vor permite identificarea factorilor de risc specifici acestui tip de violență letală în condițiile în care fluxurile migratorii internaționale au atins, în ultimii ani, cote însemnate în spațiul european. Pe de altă parte, consider că este necesară extinderea investigațiilor și în România, pentru a identifica toate cazurile de femicid comise între emigranții români și a putea astfel estima numărul real al acestor cazuri. În plus, sunt necesare cercetări care să permită evidențierea relației dintre migrație și omor (dacă aceasta va fi validată în mod științific). Faptul că majoritatea cazurilor de femicid dintre emigranții români au avut loc la întoarcerea lor în țară (cel puțin în intervalul analizat) implică luarea unor măsuri de prevenire a evoluției actelor de violență către omor. Recomand în acest sens, includerea, în *Strategia națională de prevenire și combatere a violenței în familie*, a unor măsuri

specifice de prevenire a actelor de violență dintre partenerii intimi din comunitățile de emigranți români. Aceste măsuri ar trebui să vizeze inclusiv măsuri menite să diminueze influența factorilor specifici care determină vulnerabilitatea socială a femeilor românce care au emigrat identificați atât în studiile din țările gazdă, cât și în România: lipsa suportului social generat de lipsa rețelelor informale, slaba implicare a comunității de emigranți în sprijinirea femeilor victime ale violenței domestice și transformarea femeilor emigrant în principala sursă financiară a familiei extinse (Vives-Cases *et al.*, 2014; Corradi & Piacenti, 2016).

BIBLIOGRAFIE

1. ABRAHAM, NAEEMAH; MATHEWS, SHANAAZ; MARTIN, LORNA J.; LOMBARD, CARL; JEWKES, RACHEL (2013). Intimate Partner Femicide in South Africa in 1999 and 2009. *PLoS Med* 10(4): e1001412.
2. BALICA, ECATERINA (2017). *Féminicide et médias en ligne. Études de cas: les femmes roumaines émigrantes qui offrent des services sexuelles légaux/illégaux*. În Marinescu V. & Branea S. (ed.) (2017) *Exploring Political and Gender Relations: New Digital and Cultural Environments*, Cambridge Scholars Publishing.
3. BALICA, ECATERINA (2016a). *Homicide-Suicide in Romania: Statistical data and Media Representation*, Peter Lang Publishing House.
4. BALICA, ECATERINA (2016b). *Homicides-suicides dans la presse roumaine en ligne*. În Drăgan I., Pelissier N. & Frumușani D.R. (eds) (2016). *Jurnalisme et transformations sociales: des anciennes aux nouveaux médias*, l'Harmattan.
5. BALICA, ECATERINA; STÖCKL, HEIDI (2016). „Homicide-suicides in Romania and the role of migration”, *European Journal of Criminology*. July 2016, 13(4), DOI: 10.1177/1477370816633258.
6. BALICA, ECATERINA (2015). „Femicid – sucidul în țările din spațiul european. Rezultate relevante ale unei analize comparative”, conferința cu participare internațională: „Criminologia din România – trecut, prezent, viitor”, organizată de: Societatea Română de Criminologie, Criminalistică și Penologie, București, România, 4 septembrie 2015.
7. BALICA, ECATERINA; MARINESCU, VALENTINA; BRANEA, SILVIA (2014). Victimele violenței dintre partenerii intimi. Analiza datelor statistice privind victimele înregistrate în România, în intervalul 2008–2013. *Revista Română de Criminologie, Penologie și Criminalistică*, 3/4, 24–34.
8. BELFRAGE, H.; RYING, M. (2004). „Characteristics of spousal homicide perpetrators: A study of all cases of spousal homicide in Sweden 1990–1999”. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 14, 121–133.
9. BELLI, ROBERTA; PARKIN, WILLIAM (2012). „Immigration and homicide in contemporary Europe”. În Liem, MCA&Pridemore, WA (2012). *Handbook of European Homicide Research*, Springer, 247–260.
10. BRENNAN, DEIRDRE (2016). *Femicide census. Profiles of women killed by men. Redefining an isolated incident*, disponibil la: <http://www.northwales-pcc.gov.uk/Document-Library/Advice/Femicide-Census-Report-2016.pdf>.
11. CASA DELLE DONNE (2012). *Femicide in Italy An extreme form of violence against women*. The femicide research group, Women Center against violence, Bologna. Disponibil la: <https://femicidiocasadonne.files.wordpress.com/2013/05/femicide-in-italy.pdf>.
12. CHESLER, PHYLLIS (2010). Worldwide trends in honour killings. *Middle East Quarterly*, 17(2), 3–11.

13. CONSEJO GENERAL DE PODER JUDICIAL (2014). *Sección del Observatorio contra la violencia doméstica y de género, Informe sobre víctimas mortales de la violencia de género y de la violencia doméstica en el ámbito de la pareja o ex pareja en 2014*. Disponibil la <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Informes-de-violencia-domestica/Informe-sobre-victimas-mortales-de-la-Violencia-de-Genero-y-de-la-Violencia-Domestica-en-el-ambito-de-la-pareja-o-ex-pareja-en-2014>.
14. CORRADI, CONSUELO; PIACENTI, FABIO (2016). „Analyzing femicide in Italy. Overview of major findings and international comparisons”. *Romanian Journal of Sociological Studies*, 1/2016, 3–17.
15. EUROSTAT (2017). *Migration and migrant population statistics*. March 2017. Disponibil la http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics.
16. FERRARA, PETRO; CAPORALE, OLGA; CUTRONA, COSTANZA; SBORDONE, ANNAMARIA; AMATO, MARIA; SPINA, GIULIA; IANNIELLO, FRANCESCA; FABRIZIO, GIOVANNA CARMELA; GUADAGNO, CHIARA; BASILE, MARIA CRISTINA; PERRONE, GIACOMO; RICCARDI, RICCARDO; MICONI, FRANCESCO; VERROTTI, ALBERTO; PETTOELLO-MANTOVANI, MASSIMO; VILLANI, ALBERTO; CORSELLO, GIOVANNI; SCAMBIA, GIOVANNI (2015). Femicide and murdered women's children: which future for these children orphans of a living parent? *Italian Journal of Pediatrics*, vol. 41, 41: 68.
17. GAVRIȘ, RADU (2012). The characteristics of the homicide committed in big cities: case study Bucharest. În Balica E. Descarpes P. (eds) (2012). *Violence and crime in Europe. Social interventions and research methods*, București, Ars Docendi, 125–128.
18. DEE WOOD, HARPER; VOIGT, LYDIA (2007). Homicide Followed by Suicide An Integrated Theoretical Perspective. *Homicide Studies*, vol. 11(4), November 2007, 295–318, DOI: 10.1177/1088767907306993.
19. ISTITUTO NAZIONALE DI STATISTICA (2015). *Demografia in Cifre. I trasferimenti di residenza 2001–2015*, http://www.demo.istat.it/altridati/trasferimenti/seriestoriche/tavola7_serie.pdf.
20. LIEM, MARIEKE; POSTULART, M.; NIEUWBEERTA, P. (2009). Homicide-suicide in the Netherlands. An epidemiology. *Homicide Studies*, 13, 99–123. DOI: 10.1177/1088767908330833.
21. MINISTERUL PUBLIC-Parchetul de pe lângă Înalta Curte de Casație și Justiție, *Rapoarte de activitate 2011–2016*. Disponibil la <http://www.mpublic.ro>.
22. NUDELMAN, ANITA; BOIRA, SANTIAGO; TSOMAIA, TINA; BALICA, ECATERINA; TABAGUA, SOPIO (2017). Hearing their voices: exploring femicide among migrants and culture minorities. *Qualitative Sociology Review*, vol. XIV, July 2017.
23. OBSERVATORIO CONTRA LA VIOLENCIA DOMÉSTICA Y DE GÉNERO, 2012, *Informe sobre víctimas mortales de la Violencia de Género y de la Violencia Doméstica en el ámbito de la pareja o ex pareja en 2012*, Madrid: Consejo General del Poder Judicial. Disponibil la <http://www.poderjudicial.es>.
24. RUSSELL, D.E. (2001). *Defining femicide and related concepts. Femicide in global perspective*, 12–28.
25. SHAYOVITZ, REVITAL SELA (2010). The Role of Ethnicity and Context: Intimate Femicide Rates Among Social Groups in Israeli Society. *Violence Against Women*, 16(12), 1424–1436.
26. SMITH, KAREN INGALA, Counting Dead Women. Disponibil la: <https://kareningalasmith.com/counting-dead-women/>. Accesat la: 4.11.2017.
27. STAMATEL, P. JANET (2014). Explaining variations in female homicide victimization rates across Europe. *European Journal of Criminology*, vol. 11(5), 578–600.
28. STOCKL, H.; DEVRIES, K.; ROTSTEIN, A.; ABRAHAMS, N.; CAMPBELL, J.; WATTS, C. et al. (2013). The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review. *Lancet*. 382(9895): 859–65. pmid:23791474.
29. VIVES-CASES, C.; GOICOLEA, I.; HERNÁNDEZ, A.; SANZ-BARBERO, B.; GILL, A.K.; BALDRY, A.C. ET AL. (2016). Expert Opinions on Improving Femicide Data Collection across Europe: A Concept Mapping Study. *PLoS ONE* 11(2): e0148364.

30. VIVES-CASES, CARMEN; TORRUBIANO-DOMÍNGUEZ, JORDI; GIL-GONZÁLEZ, DIANA; LA PARRA, D.; AGUDELO-SUÁREZ, A.; DAVÓ, M.C.; PÉREZ-BELDA; MARTÍNEZ-ROMÁN, M.A. (2014). Social and immigration factors in intimate partner violence among Ecuadorians, Moroccans and Romanians living in Spain. *European Journal of Public Health*. August, 24(4), 605–12.
31. VIVES-CASES, CARMEN; GIL-GONZALEZ, DIANA; PLAZAOLA-CASTAÑO, JUNCAL; MONTERO-PIÑAR, ISABEL; RUIZ-PEREZ, ISABEL; ESCRIBÀ AGÜIR, VICENTA; ORTIZ-BARREDA, GABY; TORRUBIANO-DOMÍNGUEZ, JORDI (2009). „Violencia de genero en mujeres inmigrantes y españolas: magnitud, respuestas ante el problema y políticas existentes” *Gaceta Sanitaria*, 23 (Supl. 1), 100–106.
32. VIVES-CASES, CARMEN; ÁLVAREZ-DARDETA, CARLOS; TORRUBIANO-DOMÍNGUEZ, JORDI; GIL-GONZÁLEZ, DIANA (2008). Mortalidad por violencia del compañero íntimo en mujeres extranjeras residentes en España (1999–2006). *Gaceta Sanitaria*, mai – iunie; 22(3), 232–235.
33. WEIL, SHALVA (2016). „Making femicide visible”. *Current Sociology*, vol. 64(7), p. 1124–1137.
34. WEIL, SHALVA (2016a). „Failed femicides among migrant survivors”. *Qualitative Sociology Review*, vol. XII(4), 6–21.
35. WORLD HEALTH ORGANISATION – Regional Office for Europe (2014). *European facts and the Global status report on violence prevention 2014*. Disponibil la http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0007/265750/European-facts-and-the-Global-status-report-on-violence-prevention-2014-Eng.pdf?ua=1. Accesat la 07.07.2017.

ECHILIBRUL DINTRE MUNCĂ, VIAȚĂ PERSONALĂ ȘI EDUCAȚIE ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR. O CERCETARE CALITATIVĂ

CRISTINA LEOVARIDIS*
LAURA CÂRCU**

ABSTRACT

WORK-LIFE-EDUCATION BALANCE FOR STUDENTS. A QUALITATIVE ANALYSIS

The present paper approaches work-life-education balance for Romanian students, beginning with reviewing the classical theories about the field of work-life balance in general, continuing with a theoretical information about the lifestyles of Romanian young people at present, then with a secondary analysis of statistical data obtained from national and international research in the field. Subsequently, the paper will focus on a qualitative field research using the interview technique to identify the views of students in five areas of study, on the balance between work, personal life and education; in addition, interviews were conducted with representants of six companies, indicated by respondent students as giving them jobs, to obtain complementary information for the purpose of a more balanced analysis.

Keywords: work-life-education balance, students, workplace, youth.

1. INTRODUCERE

Tema propusă este destul de puțin acoperită de studiile românești în domeniu. Deși există informații generale cu privire la programul de muncă al tinerilor sau la satisfacția generală în muncă a acestora, echilibrul muncă – viață personală – educație pentru studenți nu a fost abordat până în prezent de nicio cercetare

* Associate Professor, Ph.D., National University of Political Studies and Public Administration, Faculty of Communication and Public Relations, Bucharest; e-mail: cristina.leovaridis@comunicare.ro.

** Master's student, National University of Political Studies and Public Administration Bucharest.



autohtonă, iar cele realizate în alte țări abordează tema în mod cantitativ (Deraus, Ryan, 2008; García-Vargas et al., 2016), măsurând, nu explorând în profunzime cauzele, efectele etc. fenomenului. Tema acoperă astfel o zonă insuficient abordată, prin aducerea în discuție a opiniilor studenților cu privire la situația lor, dar și a recomandărilor de îmbunătățire a situației propuse de aceștia, împreună cu o serie de opinii din spațiul organizațional, al angajatorilor.

Șomajul în rândul tinerilor se află în creștere, deoarece majoritatea angajatorilor cer experiență, experiență pe care tinerii încă nu o au; soluția anticipativă la care recurg o parte din studenții români este aceea de a lucra în timpul facultății: fie că este vorba despre o nevoie de experiență, fie că este vorba despre nevoia materială imediată, studenții care lucrează (uneori și *full-time*) în timpul studiilor universitare de licență reprezintă o realitate. Mai mult decât atât, în ultimii ani a scăzut semnificativ durata medie de frecventare a învățământului superior: în anul universitar 2012/2013, un student a stat în facultate în medie 1,2 ani, aceasta indicând că foarte mulți tineri abandonează studiile universitare pe parcurs, doar aproximativ o treime (38,3%) din studenți absolvind învățământul superior, cu sau fără licență, față de aproape două treimi dintre studenți (65,4%) în anul universitar 2008/2009 care absolveau învățământul superior¹, o cauză des invocată a abandonului fiind imposibilitatea de a studia și munci în același timp.

O posibilă cauză a abandonului studiilor superioare poate fi și nerăbdarea tinerilor, care preferă o recompensă imediată în favoarea uneia pe termen lung (o carieră). Această ipoteză este susținută de rezultatele unui studiu realizat de D&D Research, conform căruia 53% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 de ani preferă o meserie, în vederea câștigului material rapid, în defavoarea unor profesii care necesită studii superioare².

Echilibrul muncă – viață personală – educație pentru tinerii studenți constituie astfel, pe lângă o problemă individuală, și o problemă socială, rezolvarea ei depinzând nu doar de indivizi, ci și de instituțiile de învățământ și de angajatori. În acest context, obiectivul general al studiului a fost acela de a identifica opiniile studenților și ale angajatorilor cu privire la echilibrul muncă – viață personală – educație în cazul studenților, inclusiv în scopul propunerii / identificării de măsuri necesare de sprijin atât din partea angajatorilor, cât și a instituțiilor de învățământ superior, pentru atingerea acestui echilibru.

2. ECHILIBRUL MUNCĂ – VIAȚĂ PERSONALĂ – O PERSPECTIVĂ TEORETICĂ

Numeroase studii se axează, în special în ultimele decenii, pe echilibrul muncă-viață personală, ca factor al calității vieții și al muncii. Un bun echilibru

¹ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *Condiții economice și sociale ale vieții studenților din România (Eurostudent V 2012–2014, Sinteza raportului național)*, Institutul de Științe ale Educației, București, 2015, p. 5.

² D & D Research, *Meserii pentru România*, 2014, disponibil pe <http://media.iqads.ro/2014/07/image003-11-full.jpg>, data accesării 30 martie 2016.

între muncă și viața personală duce la un mai bun moral al angajaților, la reducerea absenteismului³, optimizarea performanței profesionale, loializarea angajaților și la o mai bună stare de sănătate a acestora⁴.

Totuși, dizolvarea limitelor dintre muncă și viața personală și dificultatea de a menține un echilibru între aceste domenii sunt fenomene din ce în ce mai recunoscute. Perspectivile tradiționale asupra echilibrului muncă – viață personală sunt ilustrate prin cinci modele, ce încearcă să explice relația dintre muncă și viața exterioară muncii⁵: modelul segmentării, al contagiunii, al compensării, al instrumentalității și al conflictului. Modelul segmentării se bazează pe ipoteza că munca și viața personală sunt două domenii de viață distincte, care sunt trăite separat și nu au influență unul asupra celuilalt, ceea ce reprezintă mai mult o posibilitate teoretică decât un model susținut empiric. Avansurile tehnologice actuale transformă modelul segmentării într-un mit⁶, întrucât în prezent, prin mijloacele moderne de comunicare, angajatul poate fi în permanență conectat la organizație, „luând” munca cu el și acasă. Următoarele două teorii, a contagiunii și a compensației, demonstrează interdependența dintre cele două domenii. Teoria contagiunii se bazează pe ideea că, deși există bariere fizice și temporale între muncă și familie, emoțiile și comportamentele dintr-o sferă contaminatează și cealaltă sferă, în mod pozitiv sau negativ. Teoria compensației se bazează pe ideea că indivizii investesc diferit în fiecare dintre cele două sfere, pentru a compensa într-una lipsurile din cealaltă. Cel de-al patrulea model este cel instrumental, conform căruia activitățile dintr-o sferă facilitează atingerea succesului în cealaltă sferă. În final întâlnim modelul conflictului, în cadrul căruia individul se află sub presiunea unor sarcini importante atât la muncă cât și în viața personală, caz în care trebuie să ia decizii dificile sau să devină supraîncărcat⁷.

Aceste teorii au o utilitate limitată, deoarece nu permit explicarea și prezicerea sau rezolvarea problemelor pe care indivizii le întâlnesc atunci când încearcă să găsească un echilibru între responsabilitățile legate de muncă și cele legate de familie și, în plus, sunt deosebit de limitative, deoarece se adresează componentei emoționale (satisfacție, frustrare) și nu iau în considerare conexiunile spațiale, temporale, sociale și comportamentale dintre muncă și familie⁸.

³ Nancy R. Lockwood, *Work/Life Balance Challenges and Solutions*, Society for Human Resource Management, Alexandria, SUA, 2003, p. 9.

⁴ Patrick R. Casey, Joseph G. Grzywacz, „Employee health and well-being: The role of flexibility and work-family balance”, *The Psychologist-Manager Journal*, vol. 11, nr. 1, 2008, p. 45.

⁵ David E. Guest, „Perspectives on the Study of Work-life Balance”, *Social Science Information*, vol. 41, nr. 2, 2002, p. 255–279.

⁶ Wendy R. Boswell, Julie B. Olson-Buchanan, „The Use of Communication Technologies After Hours: The Role of Work Attitudes and Work-Life Conflict”, *Journal of Management*, vol. 33, nr. 4, 2007, p. 592–610.

⁷ David E. Guest, *op. cit.*, p. 273, 279.

⁸ Sue Campbell Clark, „Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance”, *Human Relations*, vol. 53, nr. 6, 2000, p. 747–770.

Deși se presupune că „echilibrul” este un concept unitar, există multiple definiții pentru acesta⁹. Greenhaus et al. au definit echilibrul muncă – familie ca „măsura în care un individ este implicat în mod egal și e satisfăcut atât în ceea ce privește rolul său de la muncă, cât și cel de acasă”. În cazul indivizilor foarte ocupați în ambele roluri, cei care raportau cea mai bună calitate a vieții erau cei care investeau mai mult în familie decât în muncă, deci manifestau dezechilibru în favoarea familiei¹⁰. Echilibrul dintre rolurile asociate familiei și rolurile asociate muncii sunt corelate pozitiv cu bunăstarea psihologică, stima de sine ridicată, satisfacția individului și sentimentul general de armonie¹¹.

Clark definește echilibrul muncă – familie ca „satisfacție și bună funcționare atât la muncă, cât și acasă, păstrând conflictul de rol la minimum”¹². Pe de altă parte, Voydanoff conceptualizează echilibrul muncă – viață ca „o evaluare generală care indică faptul că resursele legate de muncă îndeplinesc cererile familiei, iar resursele familiei îndeplinesc cererile legate de muncă, astfel încât participarea este eficientă în ambele domenii”¹³.

Gryzwacz și Carlson sugerează că responsabilitatea echilibrului muncă – familie nu ar trebui să cadă în totalitate pe umerii individului, întrucât există o serie de factori sociali și structurali care împiedică atingerea echilibrului. Echilibrul muncă – familie este așadar „satisfacerea așteptărilor de rol care sunt negociate și împărțite de un individ și partenerii săi de rol în sfera muncii și a familiei”¹⁴. Această teorie este deosebit de valoroasă, deoarece mută constructul din câmpul psihologic în cel social, devenind astfel observabil¹⁵.

Factorii care influențează echilibrul muncă – viață personală țin de caracteristicile personale și prioritățile individului, de organizație, de statut social, dar și de atitudinea și comportamentul persoanelor din cercul intim al angajatului (rude, prieteni). Susținerea celor din jur este un factor esențial pentru atingerea echilibrului muncă – viață activ. Persoanele care se simt susținute de colegi, manageri și de organizație au un grad mai mare de satisfacție, în ciuda supraîncărcării

⁹ C.P. Maertz, S.L. Boyar, „Work-Family Conflict, Enrichment, and Balance under «Levels» and «Episodes» Approaches”, *Journal of Management*, vol. 37, nr. 1, 2011, p. 68–98.

¹⁰ Jeffrey H. Greenhaus, Karen M. Collins, Jason D. Shaw, „The relation between work – family balance and quality of life”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 63, nr. 3, decembrie 2003, p. 513.

¹¹ M.C. Clarke, „The Work – Family Interface: Differentiating Balance and Fit”, *Family and Consumer Sciences Research Journal*, vol. 33, nr. 2, 2004, p. 121–140.

¹² Sue Campbell Clark, *op. cit.*, p. 751.

¹³ Patricia Voydanoff, „Toward a Conceptualization of Perceived Work-Family Fit and Balance: A Demands and Resources Approach”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 67, nr. 4, 2005, p. 825.

¹⁴ J.G. Grzywacz, D.S. Carlson, J.G. Grzywacz, D.S. Carlson, „Conceptualizing Work Family Balance: Implications for Practice and Research”, *Advances in Developing Human Resources*, vol. 9, nr. 4, 2007, p. 485.

¹⁵ D.S. Carlson, J.G. Grzywacz, S. Zivnуска, „Is work-family balance more than conflict and enrichment?”, *Human Relations*, vol. 62, nr. 10, 1 octombrie 2009, p. 455–471.

cu sarcini. Un factor important pentru obținerea echilibrului dintre muncă și viața personală este sprijinul oferit de stat sub forma acțiunilor de reconciliere a muncii cu familia, precum concediile parentale extinse și flexibile sau susținerea familiilor¹⁶. În cadrul regimului scandinav există o varietate de metode de reconciliere care facilitează atât participarea la munca plătită, cât și la viața privată, precum flexibilitatea programului de muncă și sprijin pentru familiile cu copii (concedii parentale plătite, servicii de îngrijire a copiilor etc.). Pe de altă parte, în țările care țin de regimul social anglo-saxon și bismarckian, statul face mai puține eforturi pentru a facilita echilibrul dintre munca și viața privată, așa că strategia preferată de persoanele care au responsabilități în afara muncii plătite este munca part-time. În țările sud-europene, statul oferă foarte puțină susținere, inclusiv instituții de stat de îngrijire a copiilor, iar posibilitățile de muncă part-time sunt limitate, astfel că femeile trebuie să muncească full time sau deloc. În țările est-europene, după tranziția la economia de piață, condițiile pieței forței de muncă s-au schimbat, politicile de susținere socială gravitând spre modelul anglo-saxon, fiind adesea nevoie de două surse de venit pentru a susține o familie¹⁷.

Deși există ipoteze de cercetare¹⁸ bazate pe diferența de gen, presupuziția generală fiind că femeile experimentează mai mult dezechilibrul muncă – viață decât bărbații, faptul că genul este un factor diferențiator din prisma dificultății obținerii unui echilibru între muncă și viața personală nu se confirmă empiric. Studiile¹⁹ arată faptul că atât bărbații, cât și femeile se percep afectați de elemente care țin de echilibrul muncă-viață slab, precum reducerea timpului petrecut cu familia, scăderea calității timpului petrecut cu familia, lipsa timpului pentru relaxare²⁰. Totuși femeile, mai mult decât bărbații, se bazează pe sprijinul exterior muncii, din partea familiei, a prietenilor, a partenerilor, a vecinilor, a familiei sau a suportului social pentru a face față rolurilor asociate muncii și familiei, în special îngrijirii copiilor²¹.

Generația de apartenență influențează atât modul de raportare al indivizilor la muncă cât și viziunea acestora asupra echilibrului muncă-viață personală. Astfel, persoanele din generația Baby Boom (cei născuți între 1946 și 1964) experimentează

¹⁶ A.-K. Abendroth, L. den Dulk, „Support for the work-life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work-life balance satisfaction”, *Work, Employment & Society*, vol. 25, nr. 2, 2011, p. 247.

¹⁷ T. Lunau *et al.*, „A balancing act? Work-life balance, health and well-being in European welfare states”, *The European Journal of Public Health*, vol. 24, nr. 3, 2014, p. 422–427.

¹⁸ Catherine C. Parker, *Generational differences in work life balance Attitudes*, State University of New York at New Paltz, New York, 2008, p. 8.

¹⁹ Saroj Parasuraman, Claire A. Simmers, „Type of employment, work-family conflict and well-being: a comparative study”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 22, nr. 5, 1 august 2001, p. 551–568; Catherine C. Parker, *op. cit.*, p. 20.

²⁰ Niharika Doble, M.V. Supriya, „Gender Differences in the Perception of Work-Life Balance”, *Managing Global Transitions: International Research Journal*, vol. 8, nr. 4, 2010, p. 331–342.

²¹ Rosaria Burchielli, Timothy Bartram, Rani Thanacoody, *Work-Family Balance or Greedy Organizations?*, Social Science Research Network, Rochester, NY, 15 martie 2008, p. 6.

mai puternic dezechilibrul muncă – viață personală decât cele din Generația X (născuți între 1965 și 1980) sau Millenials (născuți între 1981 și 1999). Motivul pentru care gestionarea echilibrului dintre viața profesională și cea personală este mai dificilă ține de pierderea rolurilor tradiționale de gen precum și de schimbările economice și sociale²².

Utilizarea tehnologiei de comunicare (sms, laptop, e-mail, telefon) pentru rezolvarea unor sarcini de la locul de muncă după încheierea programului propriu-zis este asociată negativ cu echilibrul muncă – viață. Pentru angajat, utilizarea tehnologiei de comunicare în scopuri de serviciu în afara programului poate duce la frustrare și *burnout* și la conflict între domeniul muncă – viață personală prin reducerea timpului petrecut cu partenerul de viață, cu familia sau cu prietenii²³.

3. STILURI DE VIAȚĂ ALE TINERILOR ROMÂNI ÎN PREZENT

Conform unui raport realizat de Centrul de Sociologie Urbană și Regională în anul 2014, aproape jumătate dintre tineri își consideră părinții ca făcând parte din clasa de mijloc, iar unul din trei îi vede în clasa muncitorilor. Situația materială este criteriul cel mai important de clasificare socială folosit de tineri atunci când discută despre clase sociale; nivelul de școlarizare și nivelul veniturilor sunt următoarele două criterii folosite pentru autoplasarea în structura de clasă socială; în cea mai mare parte, tinerii consideră că aparțin aceleași clase sociale ca părinții lor²⁴.

Tinerii sunt mai bine educați decât părinții lor și, comparativ cu generația părinților (tinerii din timpul comunismului), mult mai puțini tineri au frecventat învățământul tehnic²⁵.

Conform studiului *Leo Youth I*, realizat de agenția de publicitate Leo Burnett, tinerii ies în oraș aproape mereu cu grupul restrâns de prieteni, puțini, dar apropiați, însă majoritatea timpului liber îl consumă individual, în fața calculatorului²⁶. Preferința pentru internet se manifestă în defavoarea televizorului, acesta fiind înlocuit ca sursă de informare și divertisment²⁷. Muzica este, de asemenea, o modalitate de petrecere a timpului liber, fie că este vorba de ascultarea la radio, pe site-ul Youtube, în club sau la concerte, cele mai ascultate genuri muzicale fiind

²² Catherine C. Parker, *op. cit.*, p. 29, 5.

²³ Wendy R. Boswell, Julie B. Olson-Buchanan, *op. cit.*, p. 603, 604.

²⁴ Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, Centrul de Sociologie Urbană și Regională – CURS, București, 2014, p. 48.

²⁵ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 19.

²⁶ Agenția de publicitate Leo Burnett și firma de cercetare de piață D&D Research, *Leo Youth I*, București, 2007.

²⁷ Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, Centrul de Sociologie Urbană și Regională – CURS, București, 2014, p. 109.

house, pop și hip-hop. Și sportul a fost menționat ca modalitate de relaxare sau distracție, tinerii fiind conștienți de dezirabilitatea unui stil de viață sănătos²⁸.

În viziunea tinerilor, antreprenoriatul, ca „proces prin care indivizii conștientizează deținerea unei afaceri ca alternativă viabilă, dezvoltă idei de afaceri, învață procesul de a deveni antreprenor și își iau răspunderea inițierii și dezvoltării unei afaceri”²⁹ prezintă constrângeri ca lipsa educației antreprenoriale în școala primară și secundară, disponibilitatea restrânsă a resurselor financiare precum și sub forma reglementărilor și a taxelor, în timp ce condițiile propice sunt dinamica pieței interne și infrastructura profesională și comercială³⁰. Conform unui studiu publicat în 2014, 20% dintre tinerii chestionați intenționau să își deschidă o afacere proprie, mai ales bărbații, trecuți de 25 de ani și/sau din București, motivați în special de creșterea veniturilor și de câștigarea independenței economice³¹.

Migrația externă rămâne o opțiune pentru tineri în acest moment, 40% dintre respondenți afirmând că și-ar dori să părăsească România la un moment dat, chiar și dacă numai temporar. Probabil că pentru unii dintre aceștia emigrarea este mai degrabă un deziderat, însă există și destul de mulți tineri pentru care migrația pare mai degrabă unica soluție pentru a avea o viață decentă. Cel mai important astfel de grup este cel al tinerilor din mediul rural care ar pleca din cauza situației economice din România – pentru un standard de viață mai bun, pentru a-și găsi o slujbă în altă țară³².

Rolul familiei în educația tinerilor este în special de susținere, în prezent aproape trei sferturi dintre tinerii între 15 și 29 de ani locuiesc cu părinții, mai exact, 71%; 8% locuiesc singuri, 16% locuiesc cu soțul sau soția și 5% locuiesc cu prieteni/rude sau altcineva. Motivația principală pentru a locui cu părinții este în principal faptul că este „cel mai simplu pentru toți” (60,5%), 37,4% dintre tinerii de 20–24 de ani au răspuns că nu își permit alt aranjament de locuit și doar 2,1% au declarat că părinții nu sunt de acord să locuiască singuri³³.

În ceea ce privește tinerii care sunt studenți, rezultatele celui mai recent raport *Eurostudent* au evidențiat faptul că cei mai mulți studenți, și anume 63,5% (procente cumulate) nu locuiesc cu părinții. Comparativ cu celelalte țări europene, România se găsește într-o poziție intermediară. În Armenia, Georgia și Italia procentul studenților care locuiesc cu părinții este cel mai ridicat și urcă la peste 70%, în timp ce în Norvegia, Danemarca, Finlanda este cel mai scăzut: coboară sub 10%³⁴.

²⁸ Leo Burnett, D & D Research, *Leo Youthi.*, București, 2007.

²⁹ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *Youth entrepreneurship in Europe: values, attitudes, policies*, Dublin, 2015, p. 9.

³⁰ Annamária Dezsi-Benyovszki, Ágnes Nagy, Tünde-Petra Szabo, *Entrepreneurship in România Country Report 2014*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2014.

³¹ Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *op. cit.*, p. 93.

³² *Ibidem*, p. 43, 46.

³³ *Ibidem*, p. 51.

³⁴ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 25.

Pe toate categoriile cercetate, aproximativ 90% dintre tineri spun că se înțeleg bine sau foarte bine cu părinții lor, chiar dacă mai există diferențe de opinii; circa 8% dintre tineri spun că relațiile lor cu părinții sunt destul de conflictuale. Familia are un grad mare de influență asupra deciziilor tinerilor, influența scăzând invers proporțional cu vârsta respondenților³⁵. Un studiu realizat de D&D Research arată faptul că 25,7% dintre tineri consideră familia și prietenii o sursă importantă de informare în vederea alegerii unei facultăți, pe locul trei după profesori (34%) și absolvenții universităților respective (29,3%)³⁶.

Nivelul de educație al părinților influențează educația ulterioară a copiilor. Datele de anchetă evidențiază faptul că studenții ai căror părinți sunt absolvenți de învățământ superior au șanse mai mari să frecventeze învățământul de zi și domenii din cadrul științelor umaniste. Se constată o diferență semnificativă între studenții de la inginerie și cei care sunt înscriși la științe umaniste, în funcție de cel mai înalt nivel de educație absolvit de părinți. În plus, din perspectiva formei de învățământ la care sunt înscriși studenții, se remarcă un lucru: cei ai căror părinți sunt cel mult absolvenți de învățământ gimnazial sau liceal sunt mai curând înscriși la cursuri cu frecvență redusă, în timp ce studenții ai căror părinți sunt absolvenți de învățământ superior frecventează în mai mare măsură cursuri de zi. Posibile explicații vizează, pe de o parte, veniturile părinților cu nivel scăzut de educație care nu le permit în aceeași măsură susținerea financiară a copiilor lor. Aceștia din urmă, optează pentru învățământ cu frecvență redusă în paralel cu angajarea pe piața forței de muncă pentru a se susține singuri financiar pe perioada studiilor. Părinții cu nivel redus de instrucție încurajează mai curând angajarea acestora pe piața forței de muncă. România este evidențiată alături de alte trei țări (Malta, Serbia, și Slovenia) ca având ponderi superioare la studiile de master din rândul studenților cu părinți cu nivel educațional inferior³⁷.

Raportul *Eurostudent* din 2015 relevă faptul că familia (fie că avem în vedere părinții sau partenerii de viață a studenților chestionați) reprezintă principala sursă de venit a acestora. Din totalul răspunsurilor primite, veniturile a aproape două treimi dintre studenți provin de la familia acestora, finanțarea din surse publice a educației reprezintă de regulă a doua sursă a veniturilor studenților, în timp ce veniturile proprii obținute din salarii se află pe ultimul loc în ceea ce privește importanța surselor de venituri. Studenții care urmează un program de studii de nivel masteral și nu mai locuiesc cu părinții sunt singura categorie de studenți în cazul cărora familia nu deține ponderea majoritară în ce privește sursa de venit, doar 46% dintre respondenți indicând-o ca sursă de venituri³⁸.

În ceea ce privește formarea unei familii proprii, diferența majoră dintre tinerii de astăzi și cei din timpul regimului ceaușist este vârsta medie de întemeiere a familiei, înregistrându-se o tendință de amânare a căsătoriei și nașterii. Dacă

³⁵ Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *op. cit.*, p. 52.

³⁶ D & D Research, *Atitudini și percepții cu privire la educația universitară*, București, 2015.

³⁷ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 22.

³⁸ *Ibidem*, p. 30.

Înainte de 1990 vârsta medie a femeilor la prima căsătorie a fost de 21–22 ani, iar vârsta medie a mamelor la prima naștere în jurul valorii de 22 de ani³⁹, după căderea regimului comunist s-a evidențiat tendința amânării maternității⁴⁰, vârsta medie pentru nașterea primului copil fiind în 2016 de 26,9 ani, iar vârsta medie de căsătorie de 27,6 ani la femei și 30,8 ani la bărbați (per total țară, urban plus rural)⁴¹.

În privința așteptărilor privind numărul de copii doriți, există omogenitate în răspunsurile tinerilor din toate sub-grupurile analizate (cifrele sunt surprinzător de uniform distribuite pe vârste, mediu de reședință și sex)⁴². Jumătate dintre respondenți își doresc maxim doi copii, iar cealaltă jumătate își doresc mai mult de doi copii, cu o medie situată în jurul lui 1,9 copii doriți de fiecare respondent⁴³. În realitate, tot mai mulți copii se nasc în afara căsătoriei, ceea ce înseamnă că această decizie nu mai depinde atât de mult de statutul de persoană căsătorită, de opinia sau oprobriul altor persoane, ci este în principal determinată de alte criterii: găsirea unui partener de viață potrivit, un venit adecvat, deținerea resurselor materiale necesare pentru creșterea și educarea corespunzătoare a copiilor, circumstanțe speciale din viața fiecărui individ etc.⁴⁴. Există un consens cu privire la vârsta considerată potrivită pentru căsătorie: 24,7 pentru fete și 27,5 pentru băieți, reflectând tradiția conform căreia fetele ar trebui să se căsătorească mai devreme decât băieții⁴⁵. Diferența dintre opiniile tinerilor cu privire la vârsta potrivită pentru căsătorie și vârsta medie de căsătorie înregistrată în prezent ne indică faptul că, deși și-ar dori să se căsătorească mai devreme, ei amână acest pas, din motive preponderent financiare⁴⁶.

În privința pieței forței de muncă tinere, în România contemporană, rata șomajului în rândul acestora (15–24 ani) este de 22,7%⁴⁷ (față de rata totală a șomajului – 6,8%⁴⁸), iar tinerii încearcă să își sporească șansele de a fi angajați după terminarea studiilor prin participarea la stagii de practică și chiar prin angajare, încă din timpul facultății⁴⁹.

³⁹ Institutul Național de Statistică, *Evoluția natalității și a fertilității în România*, București, 2012, p. 15.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Institutul Național de Statistică, *TEMPO Online*, cap. „Mișcarea naturală a populației”, disponibil la <http://statistici.insse.ro/>, data accesării 15.09.2017.

⁴² Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *op. cit.*, p. 53.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Radu Baetica, *Nupțialitatea și natalitatea în România*, Institutul Național de Statistică, București, 2015, disponibil la http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriages_and_births_in_Romania/ro, data accesării 14 aprilie 2016.

⁴⁵ Daniel Sandu, Cătălin Augustin Stoica, Radu Umbreș, *op. cit.*, p. 54.

⁴⁶ Radu Baetica, *Nupțialitatea și natalitatea în România*.

⁴⁷ Eurostat, *Youth unemployment*, disponibil la http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Youth_unemployment, data accesării 11 aprilie 2016.

⁴⁸ Eurostat, *Unemployment statistics*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics, data accesării 15.09.2017.

⁴⁹ Institutul Național de Statistică, *Tinerii Europeni (aplicație)*, disponibil pe <http://www.insse.ro/cms/ro/content/grafice-si-harti-interactive>, data accesării 19 martie 2016.

Dezvoltarea spectaculoasă a rețelei unităților de învățământ superior și lărgirea condițiilor de acces au condus la o creștere semnificativă a participării la acest nivel de educație în ultima decadă. Însă, pe fondul reducerii treptate a populației în vârstă de școlarizare (3–23 ani) și, implicit, a populației cuprinse în sistemul de educație, ultimii ani universitari au înregistrat o reducere a numărului de studenți⁵⁰. Rata brută de participare la învățământul superior este în scădere, ajungând la valoarea de 31% în 2012–2013 (față de 45% în 2009/2010), ceea ce înseamnă că mai puțin de o treime dintre tinerii de 19–23 ani se află în învățământul superior. Diferența pe medii de rezidență a ratei brute de cuprindere în învățământul superior se află acum din nou în creștere în favoarea mediului urban, ajungând în 2012 la 43,4% pentru tinerii de 19–23 ani din orașe, comparativ cu numai 16% pentru tinerii din rural⁵¹.

În condițiile în care accesul la învățământul superior se menține rigid în comparație cu alte state europene, se înregistrează și o scădere alarmantă a ratei de tranziție de la liceu la învățământul superior: numai aproape 38,3% dintre elevii de clasa a XII-a înregistrează o tranziție directă la învățământul superior, fiind admiși la facultate în următorul an. Diferențele pe gen sunt majore, în favoarea fetelor, reflectând un volum mai redus al cererii de educație de nivel superior în cazul băieților⁵².

Lărgirea accesului la învățământul superior nu se realizează în România prin oferirea de rute alternative, așa cum se întâmplă în cele mai multe țări europene. Nu se constată măsuri de încurajare specială pentru frecventarea învățământului superior de către studenții mai în vârstă sau de cei cu tranziție întârziată. Totuși, studenții mai în vârstă sau care au întrerupt un timp studiile reușesc să aplice „strategii de supraviețuire” îmbinând în mai mare măsură decât media, studiile cu munca. Ultimul raport *Eurobarometer* (realizat în noiembrie 2015) arată faptul că românii nu sunt chiar mulțumiți de sistemul de învățământ, întrucât a fost considerat drept o problemă națională de 15% dintre respondenți ca răspuns la întrebarea „Care sunt cele două cele mai mari probleme ale României la momentul actual?”, după situația economică (29%), costul ridicat al vieții (28%), securitatea socială și sănătatea (26%), șomaj (26%) și pensii (16%)⁵³.

Datele arată că 70,6% dintre femeile cu vârsta cuprinsă între 20 și 24 de ani din România nu sunt angajate (57,2% în cazul bărbaților de aceeași vârstă), și doar 12% din tinerii din România au făcut un stagiu într-o companie⁵⁴. Faptul că tinerii au un procent al angajărilor relativ mic poate indica faptul că se concentrează pe studiu, întrucât aceasta este vârsta convențională pentru studenție. În ceea ce

⁵⁰ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 4.

⁵¹ *Ibidem*, p. 5.

⁵² *Ibidem*.

⁵³ European Commission, *Eurobarometer: România Factsheet*, mai 2015, p. 2, disponibil pe http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_fact_ro_en.pdf, data accesării 4 aprilie 2016.

⁵⁴ Institutul Național de Statistică, *Tinerii Europeni (aplicație)*.

privește contractele de muncă temporară, doar 6,1% dintre femeile cu vârsta cuprinsă între 20 și 24 de ani și 7,2% dintre bărbații de aceeași vârstă au un contract de muncă temporară, cu mult sub media europeană de aproximativ 40%⁵⁵.

În 2013, 10% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 15 și 29 de ani din România erau liber-profesioniști, față de media europeană de 6,5%⁵⁶. Motivele pentru care tinerii antreprenori decid să pornească o afacere sunt fie pentru a fi independenți sau pentru a „fi propriul șef” (antreprenorii de oportunitate) fie, într-un procent mai mic, pentru că nu au altă oportunitate de angajare (antreprenori de necesitate)⁵⁷.

4. REZULTATE ALE UNOR CERCETĂRI PE PLAN INTERNAȚIONAL CU PRIVIRE LA ECHILIBRUL MUNCĂ – VIAȚĂ PERSONALĂ – EDUCAȚIE LA STUDENȚI. ANALIZA SECUNDARĂ DE DATE STATISTICE

Procentul studenților care muncesc diferă în funcție de țară și adesea și în funcție de vârstă, atingând un maxim de 70%, în SUA (din nou în creștere după ce a înregistrat o scădere în timpul crizei economice din 2007–2008)⁵⁸. Domeniile în care aceștia muncesc sunt în preponderență din categoria vânzări și slujbe de birou, dar și cel al industriei alimentare și al serviciilor personale⁵⁹. Pentru Europa, procentul mediu al studenților care muncesc este de 47%, iar pentru Australia, 50%⁶⁰.

Spre deosebire de situația altor țări, pentru care munca în rândul studenților este aproape o tradiție înrădăcinată („summer jobs” în SUA), în România acest fenomen a fost inexistent înainte de 1990 și foarte rar până în 2000. Universitățile, mai ales cele de stat, nu încurajează acest fenomen, dar studenții continuă să se angajeze. Factorii care grăbesc intrarea studenților pe piața muncii sunt: autofinanțarea universităților prin taxe, ceea ce înseamnă că doar unii dintre studenții unei universități beneficiază de avantajul de a urma cursurile unei universități gratuit, „lejeritatea” cursurilor (caracterul non-obligatoriu al prezenței la cursuri), oferta variată pentru locuri de muncă, ușor accesibilă pe internet (în special pe poziții care nu necesită pregătire specială sau calificare)⁶¹. Studenții pot lucra, în funcție de preferințe: *full-time*, *part-time* sau *project-based*.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, *Youth entrepreneurship in Europe*, p. 12.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 13.

⁵⁸ Anthony P. Carnevale *et al.*, *Learning while earning: The new normal*, Georgetown University Center on Education, Georgetown, 2015, p. 11.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 25.

⁶⁰ Mery Constanza García-Vargas, Mercedes Rizo-Baeza, Ernesto Cortés-Castell, „Impact of paid work on the academic performance of nursing students”, *PeerJ*, vol. 4, martie 2016, p. 9.

⁶¹ Andrada Tobias, *Intrarea studenților pe piața muncii: motivații, oportunități, și dificultăți*, <http://www.sociolink.ro/intrarea-studentilor-pe-piata-muncii-motivatii-oportunitati-si-dificultati/>, data accesării 11 aprilie 2016.

Motivele pentru care studenții muncesc variază în funcție de contextul social. Pentru mulți studenți a munci este o necesitate economică, însă pentru alții este un act voluntar, dorind să fie independenți sau să acumuleze experiență⁶². În anii '90, în SUA, motivul principal pentru care studenții se angajau era cel economic, existând posibilitatea de a plăti împrumuturile de studii sau de a elimina în întregime nevoia de împrumut, sau pur și simplu pentru a-și cumpăra obiecte neesențiale, cum ar fi haine, mașină sau o vacanță⁶³. În prezent, venitul generat de studenți nu este suficient pentru a plăti costurile de studiu, și nu elimină necesitatea împrumuturilor, motivația prioritară devenind îmbunătățirea CV-ului⁶⁴. În cadrul unui studiu recent, realizat în Columbia, procentul studenților care munceau era aproape egal cu cel al studenților care nu munceau, însă 71% dintre cei angajați și-ar fi dorit să studieze exclusiv, 1,4% ar fi preferat să muncească exclusiv, iar 26,3% preferau situația în care se aflau deja, aceea de a studia și a munci în același timp⁶⁵, ceea ce relevă faptul că nevoile materiale constituie adevăratul motiv pentru care cei mai mulți studenți muncesc.

În România, există o diferență între situația studenților care locuiesc cu părinții (care reprezintă 37% dintre toți studenții) și se pot încă bucura de asistența acestora, și situația celor care, locuind separat (fie singuri, fie cu partenerii/propria familie, fie cu chirie sau la cămin), este probabil să depindă de propriile câștiguri într-o măsură mai mare⁶⁶.

Dintre studenții care nu locuiesc cu părinții, 37% lucrează⁶⁷, față de 63% în Olanda și 16% în Italia, media europeană fiind de aproximativ 39%⁶⁸. Distribuția pe sexe a datelor privind angajarea în muncă a studenților care locuiesc cu părinții arată că băieții lucrează pe durata studiilor într-o măsură semnificativ mai mare decât fetele, atât cu normă parțială, cât și cu normă întreagă. Dacă privim însă această distribuție în rândul studenților care nu locuiesc cu părinții, situația este inversă, respectiv fetele sunt angajate cu normă întreagă în proporție de peste 70%, iar băieții într-o proporție sub 60%. Analizând datele pe grupe de vârstă, se poate constata că în rândul celor care locuiesc cu părinții, ponderea celor care lucrează cu normă întreagă crește constant cu vârsta, cunoscând valori între 7% pentru studenții

⁶² Mery Constanza García-Vargas, Mercedes Rizo-Baeza, Ernesto Cortés-Castell, *op. cit.*, p. 10.

⁶³ Jacqueline E. King, „Helping Students Balance Work, Borrowing, and College”, *About Campus*, vol. 4, nr. 4, 1999, p. 19.

⁶⁴ Eva Derous, Ann Marie Ryan, „When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, nr. 1, august 2008, p. 130.

⁶⁵ Mery Constanza García-Vargas, Mercedes Rizo-Baeza, Ernesto Cortés-Castell, *op. cit.*, p. 5.

⁶⁶ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 35.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Glenda Quintini, *A picture of working students in OECD countries*, OECD, septembrie 2015, disponibil la <https://oecdskillsandwork.wordpress.com/2015/09/02/a-picture-of-working-students-in-oecd-countries/>, data accesării 11 aprilie 2016.

cu vârste sub 21 ani și 26% pentru cei de peste 30 ani, cu un vârf de aproape 44% caracterizând studenții din grupa de vârstă 25–29 de ani⁶⁹.

Gradul de apropiere dintre domeniul muncii și domeniul de studiu facilitează, conform literaturii de specialitate⁷⁰, echilibrul dintre acestea. Conform raportului *Eurostudent V*, jumătate dintre studenții români apreciază că locul de muncă actual este apropiat ca domeniu de profilul studiilor urmate, aprecierea fiind surprinzător de pozitivă dacă ne raportăm la situația europeană. Astfel, nivelul maxim de apreciere este de 56% în Finlanda și numai două țări au procente superioare celui înregistrat în rândul studenților care lucrează din România. Aprecierile cele mai nefavorabile au provenit din Slovacia și Bosnia-Herțegovina – sub nivelul de 30%. Cea mai slabă legătură între cele două domenii de activitate (muncă și studii) caracterizează studenții cu vârstele până în 24 de ani, orientați mai puțin pragmatic sau constrânși să lucreze în orice domeniu pentru a-și asigura întreținerea pe durata studiilor⁷¹.

Distribuția timpului pe tipuri de activități arată că studenții alocă cel mai mult timp participării la cursuri/seminarii, și anume aproximativ 18 ore/săptămână, iar studiului individual circa 13 ore/săptămână, cazuri mai rare fiind studenții care declară că alocă mai puțin de 20 ore/săptămână activităților legate direct de învățare. Dacă privim această situație în comparație cu raportările făcute de studenții din celelalte țări participante la studiu, constatăm dimensiunea relativ redusă a timpului total raportat de studenții din România și mai ales a timpului de studiu individual a cărui mărime este printre cele mai reduse din Europa⁷².

Timpul alocat de către studenți activităților remunerate este în medie de 10 ore/săptămână, cu excepția studenților care urmează cursurile de master (circa 20 ore/săptămână) și a studenților care declară că alocă mai puțin de 20 ore/săptămână activităților legate direct de învățare⁷³.

În ceea ce privește distribuția pe sexe, se constată unele diferențe în privința timpului alocat activităților lucrative remunerate, în favoarea studenților (bărbații dedică circa 12 ore/săptămână acestor activități, în timp ce femeile doar 8 ore/săptămână). Însă diferențe semnificative se înregistrează în funcție de instanțele de sprijin la care apelează studenții, astfel: studenții care depind de propriile câștiguri alocă peste 35 ore/săptămână acestor activități, în comparație cu studenții care depind de sprijinul familiei sau cei care depind de sprijinul public (burse sociale, ajutoare sociale etc.), care alocă circa 5 ore/săptămână⁷⁴. Săptămâna de muncă a studenților români care depind de propriile câștiguri pentru a se susține

⁶⁹ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 36.

⁷⁰ Sue Campbell Clark, *op. cit.*, p. 747–770.

⁷¹ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 36.

⁷² *Ibidem*, p. 38.

⁷³ *Ibidem*, p. 37.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 38.

este comparabilă cu a studenților din SUA, aceștia muncind, în medie, 30 de ore pe săptămână, 25% dintre ei fiind simultan angajați full time și studenți full-time⁷⁵.

În privința timpului acordat pentru studiul individual, majoritatea studenților din România (57%) își doresc mai mult timp pentru studiu (mai mult studenții de la studii umaniste și arte și cei care declară că alocă mai mult de 40 ore/săptămână activităților direct legate de învățare, în proporție de circa 70%), în timp ce circa 30% consideră că timpul dedicat acestuia este acceptabil și doar 12% dintre studenți și-ar dori să aloce mai puțin timp studiului individual⁷⁶.

În ceea ce privește timpul alocat activităților remunerate, datele de cercetare arată o distribuție relativ omogenă între cele trei variante, ceea ce înseamnă că nu avem o tendință clar conturată în această privință: totuși, cei mai mulți studenți, și anume 38%, și-ar dori mai mult timp pentru activități lucrative remunerate, 30% consideră acceptabil timpul alocat, iar 33% și-ar dori să aloce mai puțin timp acestor activități⁷⁷. O cauză a acestei distribuiri este, probabil motivația: persoanele care muncesc din necesitate poate și-ar dori să aibă mai mult timp pentru studiu sau relaxare, în timp ce persoanele care muncesc pentru experiență își doresc să acumuleze cât mai multă.

Evaluările studenților privind volumul de muncă dorit (studiu, loc de muncă plătit), în ore/săptămână, ne arată că aceștia și-ar dori să dedice studiului circa 18 ore/săptămână, iar activităților lucrative remunerate circa 13 ore/săptămână; deci, studenții și-ar dori să dedice, în total, circa 31 de ore/săptămână activităților de muncă (studiu și job plătit)⁷⁸.

Deși studiul nu măsoară și timpul alocat pentru responsabilități domestice, putem deduce faptul că studenții români, care alocă în medie 41 de ore pentru activități de învățare și muncă, au un program mult mai liber față de studenții din Marea Britanie, care alocă între 59 și 71 de ore⁷⁹ activităților de învățare, muncă și celor din gospodărie.

Echilibrarea vieții academice cu cea profesională se face în detrimentul vieții personale, întrucât apare o reducere a timpului liber, destinat relaxării și activităților sociale⁸⁰.

Studiile cu privire la efectele pe care munca plătită le are asupra rezultatelor academice ale studenților au concluzii contradictorii. Cu toate că munca part time poate fi benefică pentru studenți, prin dezvoltarea simțului organizațional și

⁷⁵ Jacqueline E. King, „Helping Students Balance Work, Borrowing, and College”.

⁷⁶ Sorin Mitulescu, Bogdan Florin, *op. cit.*, p. 38.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

⁷⁹ Janet Lowe, Vernon Gayle, „Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, nr. 3, august 2007.

⁸⁰ Craig Applegate, Anne Daly, „The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra”, *Australian Journal of Education*, vol. 50, nr. 2, 2006.

expunerea lor la situații noi, în cazul în care programul de muncă depășește 21 de ore pe săptămână (plătită sau nu) apar efecte negative asupra performanțelor academice, în special în cazul celor care au fost admiși la facultate imediat după terminarea liceului⁸¹. Există un larg consens cu privire la relația de cauzalitate dintre munca full time în timpul studiilor superioare și scăderea șanselor de finalizare a acestora. În SUA, studenții dezavantajați sunt cei mai afectați de munca în timpul facultății, deoarece cei care au un statut socio-economic inferior tind să muncească full-time și să se înscrie la universități locale, unde se poate intra pe bază de dosar, dar care au resurse umane și materiale insuficiente. Nu este clar dacă ratele scăzute de absolvire în cadrul studenților care lucrează full time se datorează volumului de muncă, accesului restrâns la servicii de educație și susținere, lipsei relevanței studiului pentru carieră sau altor bariere asociate statutului socio-economic⁸².

Un studiu care a luat în considerare notele obținute de studenți a arătat faptul că munca poate avea atât un impact pozitiv, cât și unul negativ asupra notelor, după cum urmează: în jur de 11 ore de lucru pe săptămână ridică ușor notele studenților, între 11 și 22 de ore nu există modificări notabile asupra notelor, iar după pragul de 22 de ore există o relație invers proporțională între numărul de ore lucrate și notele obținute. Probabil un program scurt de muncă i-a determinat pe studenți să își organizeze mai bine timpul și să fie mai productivi și responsabili. Notabil este faptul că, deși munca nu a avut un impact negativ substanțial asupra notelor, impactul perceput de studenți era cu atât mai mare cu cât munceau mai multe ore. Nu au existat diferențe statistice în cazul femeilor, a persoanelor cu responsabilități de îngrijire a unui dependent sau a persoanelor înregistrate la biroul de dizabilități⁸³.

Un studiu realizat în Rusia identifică cinci modele de combinare a studiului cu munca, dintre care doar unul are un efect negativ asupra performanței academice. Cele cinci combinații s-au bazat pe două variabile: programul de muncă și corespondența muncii cu domeniul de studiu. Dintre studenții chestionați, 22,8% nu lucrau, 51,9% lucrau part-time sau intermitent și 25,3% lucrau full-time, jumătate dintre studenții angajați apreciind că munca pe care o desfășoară nu are legătură cu domeniul academic pe care îl studiază. Cele cinci combinații posibile identificate sunt: studiu exclusiv; studiu și muncă part-time/intermitentă, în domeniul de studiu; studiu și muncă full time în domeniul de studiu; studiu și muncă part time/intermitentă în afara domeniului de studiu; studiu și muncă full

⁸¹ Craig McInnis, „Signs of Disengagement? The Changing Undergraduate Experience in Australian Universities”, august 2001, disponibil pe <http://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/33660> Craig Applegate și Anne Daly, „The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra”, *Australian Journal of Education* 50, nr. 2 (2006), p. 155–166.

⁸² Anthony P. Carnevale et al. *op. cit.*, p. 11.

⁸³ Craig Applegate, Anne Daly, *op. cit.*, p. 155–166.

time în afara domeniului de studiu. Studenții au fost împărțiți în trei categorii: cei care au cele mai mari note din colectiv (studenții de top), cei care învață bine, dar au câteva restanțe (studenții medii) și cei care studiază satisfăcător și au mai multe restanțe (studenții slabi). Procentul cel mai mare de studenți de top a fost înregistrat în rândul celor care muncesc part time în domeniul de studiu, iar procentul cel mai mare al studenților cu rezultate slabe, în rândul celor care lucrează full time în afara domeniului de studiu. Studenții care muncesc în domeniul de studiu, part time sau full time, au rezultate mai bune decât cei care nu muncesc. Combinația ideală este prezentată ca fiind cea în care studenții muncesc part time în domeniul pe care îl studiază, având astfel ocazia de a învăța practic ceea ce studiau teoretic la universitate, totodată fiind mai motivați să acumuleze și noi cunoștințe. Cea mai indezirabilă strategie pentru rezultatele academice este așadar cea în care studenții muncesc full time în afara domeniului de studiu, întrucât în cadrul acesteia rolurile se complică reciproc, în loc să existe complementaritate⁸⁴.

5. ECHILIBRUL MUNCĂ – VIAȚĂ PERSONALĂ – EDUCAȚIE ÎN CAZUL STUDENȚILOR DE LA CINCI UNIVERSITĂȚI BUCUREȘTENE

5.1. METODOLOGIA CERCETĂRII

Obiectivul principal al acestei cercetări a fost de a identifica opinia studenților și a angajatorilor cu privire la echilibrul muncă – viață personală – educație. În plus față de acesta, cercetarea a avut o serie de obiective secundare precum identificarea diferențelor de opinii dintre studenții care au intrat deja în câmpul muncii și cei care nu au intrat încă, identificarea efectelor muncii plătite asupra vieții personale și a educației studenților, identificarea măsurilor de sprijin în atingerea echilibrului muncă – viață personală – educație pe care angajatorii le oferă sau ar trebui să le ofere, și identificarea opiniilor privitoare la rolul instituțiilor educaționale în cadrul echilibrului muncă – viață personală – educație.

Metoda utilizată a fost cercetarea calitativă, interpretativă, tehnica utilizată a fost interviul față în față, iar instrumentul de cercetare a fost ghidul de interviu semistructurat, cu un grad mediu de libertate, pentru a face posibilă o comparație între răspunsurile primite, dar și pentru a putea focaliza centrul de interes pe tema de cercetare. Întrebările destinate studenților s-au concentrat în special pe zona de experiențe și așteptări proprii în ceea ce privește educația și munca, iar cele destinate reprezentanților organizațiilor care angajează studenți se plasau în zona opiniilor și așteptărilor legate de angajații lor, dar și de condițiile pe care le oferă acestora.

Studiul a fost desfășurat în perioada mai – iunie 2016, fiind intervievați 50 de studenți din anul II sau III de la cinci universități bucureștene, din domenii diferite,

⁸⁴ D.M. Yanbarisova, „The Effects of Student Employment on Academic Performance in Tatarstan Higher Education Institutions”, *Russian Education & Society*, vol. 57, nr. 6, 3 iunie 2015, p. 473.

câte 10 din fiecare domeniu științific: Facultatea de Limbi și Literaturi Străine din cadrul Universității din București (domeniul uman), Facultatea de Comunicare și Relații Publice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative (domeniul social), Facultatea de Automatică și Calculatoare din cadrul Universității Politehnice (domeniul tehnic), Facultatea de Finante, Asigurări, Bănci și Burse de valori din cadrul Academiei de Studii Economice (domeniul economic), Facultatea de Stomatologie și Facultatea de Medicină generală din cadrul Universității de Medicină și Farmacie „Carol Davila” (domeniul medical). Eșantionarea a fost de tip „bulgăre de zăpadă”, pentru a putea selecta atât studenți care lucrează, cât și studenți care se axează exclusiv pe studii. Din lotul ales doar 20 de studenți erau angajați, iar media de vârstă per total a fost de 22 de ani. Nu am ales să includ în cercetare și studenți din anul I, deoarece am considerat acest an ca fiind unul de acomodare, puțini studenți cristalizându-și atât de devreme opiniile legate de educație și muncă. Pentru citate am ales un format simplu, care facilitează diferențierea respondenților: prenumele și inițiala numelui, domeniul de studiu și statutul acestora: „angajat” pentru cei care sunt angajați în alt domeniu decât cel de studiu, „angajat în domeniu” pentru cei care lucrează în același domeniu cu cel de studiu și „neangajat” pentru respondenții care nu lucrau la momentul interviului.

Pentru a putea obține o privire de ansamblu asupra temei alese am realizat interviuri și cu directorii de resurse umane sau persoanele aflate în funcții de conducere (care cunosc colectivul) de la câteva dintre organizațiile pentru care studenții intervievați au declarat că lucrează. Au fost realizate șase interviuri, câte unul cu reprezentantul fiecărei companii.

5.2. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA DATELOR

5.2.1. ANALIZA DATELOR OBTINUTE PRIN INTERVIURILE REALIZATE CU STUDENȚII

Munca și studiul au fost considerate ca fiind în relație de complementaritate atunci când se desfășoară în același domeniu de către majoritatea studenților intervievați, cu excepția celor din domeniul medical. Pentru studenții de la Universitatea de Medicină și Farmacie munca și studiul au fost văzute ca aflându-se în relație de opoziție, deoarece studenții nu pot lucra în domeniu în timpul facultății, deci privesc orice tip de muncă ca interferând cu activitățile de studiu. Mai mulți dintre ei au precizat totuși că munca este importantă, însă după primii trei ani, în care obiectivul principal este de a acumula cât mai multe informații.

Munca a fost privită de mulți studenți din domeniile social și tehnic ca o formă alternativă de învățare: „Depinde de facultate. În cazul facultății noastre mi se pare că e nevoie de ceva pe lângă, pentru că altfel nu afli ce se întâmplă în realitate. Nu mi se pare că munca nu implică învățare, ci că este o altă formă de învățare” (Miruna D., social, angajat în domeniu); „La muncă poți să acumulezi

informații într-o săptămână cât ai acumula într-un an la facultate, pentru că vezi exact cum stau lucrurile, aplicat” (George T., tehnic, angajat în domeniu).

Au existat și câțiva studenți care au susținut ideea conform căreia munca și educația se află în relație de complementaritate, indiferent dacă se desfășoară în același domeniu sau nu: „Aproape mereu, munca și studiul sunt în relație de complementaritate, indiferent de ce lucrezi și ce studiezi. Am zis aproape, pentru că există și excepții. O să iau două exemple ca să fie mai clar. Lucrez în agenție de publicitate și studiez Publicitate, clar relația este de complementaritate. Dar știu colegi care sunt vânzători în magazine. Tot complementaritate e și *aia*. Omul *ăla* e autodidact, nu așteaptă să i se dea, muncește, se descurcă singur” (Teodor C., social, angajat în domeniu)

Mijloacele de atingere a echilibrului muncă – viață personală – educație pe care le-am identificat prin interviuri sunt variate, apărând adesea în combinație: alegerea unor programe part-time de 4 sau 6 ore, reducerea timpului petrecut la facultate la prezențele obligatorii și reducerea timpului petrecut în activități sociale sau de relaxare: „Lucrez 6 ore pe zi și merg la facultate doar ca să-mi fac prezențele obligatorii” (Avram T., tehnic, angajat în domeniu); „Fie scad din timpul dedicat vieții personale și educației universitare și adaug la viața profesională, fie dorm mai puțin. Atunci când dorm mai puțin, am mai mult timp să îmi rezolv *task*-urile” (Teodor C., social, angajat în domeniu). În plus, aproape toți studenții care muncesc au vorbit despre prioritizare și organizare ca elemente cheie în încercarea de a atinge un echilibru între cele trei sfere: „Am o agendă care mă ajută să mă organizez, mai ales când am foarte multe lucruri de făcut. Îmi scriu la începutul săptămânii unde trebuie să fiu și când” (Eliza B., social, angajat în domeniu); „Lucrez de acasă de ceva timp și, în funcție de taskurile pe care le am, fac astfel încât să merg la cursuri și să termin și ce am de făcut pentru ziua respectivă, încerc să le împac. Delimitez clar munca de viața personală pentru că oamenii cred că pot să te exploateze dacă lucrezi de acasă sau dacă lucrezi cu prietenii, cred că pot să te contacteze la orice oră, chiar dacă e sărbătoare sau weekend, și încerc să pun niște limite clare. Las clienții să mă sune până în ora 6, iar după 6 nu mai răspund la mail-uri sau la mesaje” (Iulia N., social, angajat în domeniu).

Aducând în discuție efectele muncii asupra vieții personale și a educației, am observat o diferențiere a opiniilor studenților care muncesc în domeniul de studiu și ale celorlalți studenți: majoritatea studenților care muncesc în domeniul de studiu au declarat că munca are un efect benefic asupra vieții personale, în timp ce studenții care nu muncesc în domeniul de studiu și cei care nu muncesc deloc au o părere contrară: „Nu consider că viața mea personală a avut de suferit. Nu am refuzat niciodată când m-au invitat prietenii în oraș, îmi fac timp pentru toate. Un efect negativ ar fi că nu mai plec o dată la două săptămâni acasă, pentru că nu mi se mai pare rentabil să pierd timpul pe drum, mai ales că e vorba de aproape 300 de kilometri” (Avram T., tehnic, angajat în domeniu); „(atunci când muncești în timpul studiilor) viața personală are de suferit pentru că timpul liber se scurtează.

Se pot pierde prietenii, timpul destinat activităților dedicate sinelui aproape că nu mai există, iar întrevederile cu familia se răresc” (Valentin A., uman, neangajat).

Singura diferență care s-a putut observa între părerea studenților care muncesc (indiferent de domeniu) și cei care nu muncesc a fost faptul că cei implicați în câmpul muncii au evidențiat avantajul financiar asociat cu statutul lor, cum ar fi mai mulți bani de buzunar, independența față de părinți, iar în unele cazuri mutarea de la cămin.

Mai mult de jumătate din respondenți au considerat că munca în timpul facultății afectează în mod negativ rezultatele academice, această părere fiind comună mai ales printre studenții neangajați sau printre cei angajați în alt domeniu față de cel de studiu: „Studenții nu mai reușesc să își focuseze atenția asupra învățatului deoarece sunt captivați de ideea de a câștiga bani” (Mădălina C., uman, angajat). Printre efectele negative pe care munca în timpul facultății le are asupra rezultatelor academice au fost scăderea mediei, acumularea de restanțe și de lacune educaționale, scăderea interesului pentru domeniul de studiu, amânarea elaborării și susținerii lucrării de licență și chiar abandonarea studiilor: „Colegii care muncesc nu mai vor să facă performanță, vor doar să ia cinci, ca să treacă” (Mihaela G., medical, neangajat); „... (studenții care muncesc) nu mai vin la ore, au note super mici, nu au timp să învețe, iar majoritatea celor care s-au angajat la începutul anului II s-au lăsat de facultate în semestrul II pentru că aveau prea multe restanțe” (Alexandra I., uman, neangajat); „... cei care aveau bursă au pierdut-o și nimeni nu a mai vrut să facă echipă cu ei (în proiectele de grup), pentru că nu puteau să dedice la fel de mult timp” (Florin T., economic, neangajat).

Am putut observa, în cazul studenților care nu muncesc, două tendințe, una de disociere de colegii care muncesc și alta de empatie, de asociere cu aceștia. Mai mulți studenți s-au referit la colegii lor care lucrează ca la niște persoane străine, care au făcut alte alegeri decât ei în ceea ce privește ordinea priorităților în facultate, care merită efectele negative pe care le resimt și care pot ajunge chiar să îi excludă din cauza acestor diferențe, având în vedere impactul pe care menținerea relațiilor cu colegii care muncesc (și care investesc mai puțin timp în educație) l-ar putea avea asupra notelor proprii. Totodată s-a manifestat și tendința opusă, restul studenților identificându-se cu colegii lor care muncesc, empatizând cu ei, punându-se în locul lor, spre exemplu, atunci când au fost întrebați despre măsurile pe care facultatea ar trebui să le ia pentru a-i ajuta să atingă echilibrul muncă – viață personală – educație, au militat pentru măsuri, deși situația nu îi afecta personal.

Studenții care lucrează au raportat un dezechilibru între muncă, viață personală și educație moderat sau episodic (în timpul sesiunii). În majoritatea cazurilor cea mai afectată sferă a fost cea a vieții personale, studenții renunțând la activitățile de relaxare sau la întâlnirile cu prietenii, iar uneori chiar și la somn: „Am avut foarte mult de muncă sau au fost lucruri importante de rezolvat și am fost nevoită să lipsesc de la cursuri sau să lucrez în weekend, am fost obligată să renunț la unele lucruri. Am acceptat o dată, de două ori, dar apoi renunț, dacă se continuă așa.

Sunt dispusă să fac sacrificii, dar nu să îmi dau peste cap echilibrul” (Iulia N., social, angajată în domeniu); „Sunt anumite momente în care nu pot să mă ocup așa cum ar trebui de educație, pentru că muncesc foarte mult, și am și mai puțin timp alocat vieții personale. Fac frecvent compromisuri” (Lorena N., uman, angajat).

Dezechilibrul raportat a fost mai mare în cazul respondenților care lucrau full-time: „Clar există, iar acest dezechilibru este unul foarte mare, în cazul meu. Se manifestă în felul următor: în unele industrii, cum este industria publicității, sarcinile nu se termină atunci când se termină programul de la muncă. Adică, degeaba ies la ora 18⁰⁰ de la birou pentru că eu plec cu brieful în cap. Nu e de parcă lucrezi în call-center, iar când ai închis ușa biroului ai scăpat de treabă. Aici e treabă mereu. Pleci cu brieful în cap, mănânci cu brieful, faci duș cu brieful, dormi cu brieful. Până nu capeți destulă experiență ca să știi cum să gestionezi treaba asta, cred că toată lumea simte un dezechilibru. Mai ales cei care și studiază în acest timp” (Teodor C., social, angajat în domeniu).

S-a observat o diferență substanțială între răspunsurile la întrebări pe teme ipotetice și la cele pe teme concrete pentru studenții care muncesc. Astfel, la întrebarea despre efectul muncii asupra celorlalte sfere fără a se raporta la un subiect concret, subiecții au apreciat efectele ca fiind moderate, însă, atunci când au fost întrebați concret cum le afectează munca viața personală și educația, au raportat efecte clar negative.

În rândul studenților pasionați, pe care i-am întâlnit în special în domeniul tehnic și social, am regăsit ideea că, întrucât le place foarte mult ceea ce fac și se și înțeleg bine cu colegii, munca nu le afectează deloc negativ viața personală și educația, ci chiar le îmbogățește: „(munca) îți schimbă cu totul viziunea despre facultate, după ce muncești o perioadă ai termen de comparație și îți dai seama cum sunt oamenii, de fapt, fiind superiori oamenii de la muncă față de cei de la facultate” (Ștefan V., tehnic, angajat în domeniu). Acești studenți, care muncesc în domeniul de studiu sau într-un domeniu foarte apropiat, au raportat că nu există nici un dezechilibru între muncă, viață și educație, fiind mulțumiți cu situația prezentă.

În ceea ce privește măsurile pe care angajatorii le-ar putea lua pentru a facilita atingerea echilibrului muncă viață pentru studenți, a existat o foarte mare omogenitate a răspunsurilor, fiecare dintre studenții intervievați menționând oferirea programelor part-time, de 4 sau 6 ore pe zi, majoritatea menționând și flexibilitatea programului: „(ar trebui ca angajatorii) Să lase studenții să plece la facultate atunci când au nevoie de prezențe. Să le ofere zile libere atunci când deadline-urile de la facultate sunt prea scurte. Să țină cont de orarul de la facultate atunci când fac lista cu task-uri. Nu mi s-ar părea corect să pui întâlnire cu clientul atunci când studentul are examen și te-a anunțat că are examen. Ca exemplu, eu, la început de semestru, am predat orarul cu materiile la care vreau să ajung. Șefii mei și-au dat OK-ul pe el și, de atunci, plec de fiecare dată când am treabă. Mă duc, mă întorc, nimeni nu mă întreabă, nimeni nu se supără. Au fost și cazuri în care nu

m-am mai dus pentru că era foarte mult de muncă, dar decizia a fost în totalitate a mea, nu a fost nimic impus” (Teodor C., social, angajat în domeniu).

Alte măsuri care i-ar putea ajuta pe studenți ar fi posibilitatea de a lucra de acasă, posibilitatea de a primi concediu plătit sau neplătit în sesiune, pentru a învăța, și existența unui trainer sau un supervisor care să sigure dezvoltarea continuă a studentului. Răspunsurile primite au arătat faptul că studenții au așteptări mari în ceea ce privește condițiile de lucru, dorindu-și adaptarea acestora la specificul generației Y: „ar trebui ca angajatorii să nu se blocheze în norme rigide de tipul evaluării performanței în funcție de timpul petrecut la muncă. Doar pentru că cineva stă 8 ore pe scaunul ăla, ca să îl vadă șeful, nu înseamnă că își face treaba mai bine. De multe ori sunt mai productivă când muncesc de acasă” (Mîruna D., social, angajat în domeniu).

Studenții se așteaptă la o abordare *fair-play* din partea angajatorilor, care să urmărească și interesele studenților, nu doar cele organizației, în special în ceea ce privește dezvoltarea acestora: „angajatorii nu ar trebui să urmărească exclusiv interesul firmei, determinându-i să renunțe la facultate, ci și interesul studentului, de a urma o carieră” (George T., tehnic, angajat în domeniu); „Este foarte important, în cazul în care muncești în timpul facultății, ca angajatorul să te lase să te dezvolti, să fie dispus să accepte că tu ai facultate și trebuie să fii la cursuri, e nevoie de înțelegere și libertate. trebuie să ofere traininguri constante și participări la diferite conferințe și workshopuri, și să nu profite de ei, să nu îi țină peste program” (Iulia N., social, angajat în domeniu).

Dintre studenții care erau angajați, o parte lucrau în regim full-time (8 ore/zi) și câțiva în regim part-time (6 ore/zi), unii dintre ei beneficiind de flexibilitate (în cazul slujbelor *task-oriented*) sau de muncă în ture: „Lucrez în fiecare zi de la 18:30 la 2:30, ca operator la un call-center. Nu aș accepta să muncesc decât cu acest program” (Lorena N., uman, angajat).

Doar câțiva au spus că și-ar dori să muncească mai puțin, dintre cei care nu munceau în domeniul de studiu, ceilalți, chiar și în cazul în care erau angajați full-time, au afirmat că nu ar schimba nimic în legătură cu programul de muncă, declarându-se mulțumiți: „Muncesc 20 de ore pe săptămână, dar e decizia mea cum le organizez. Săptămâna aceasta, spre exemplu, nu am fost deloc la serviciu luni și marți, apoi două zile am stat câte opt ore, iar vineri o să muncesc 4 ore” (Eliza B., social, angajat în domeniu); „Muncesc part-time, 4 ore pe zi, de la ora 18 la 22. Cu siguranță nu mi-aș dori un program full-time, cu atât mai mult cu cât sunt în an terminal și trebuie să mă ocup de licență și alte activități educaționale. Pentru moment este OK programul, dar de îndată ce voi termina licența voi căuta să mă angajez pe un post full-time” (Maria M., economic, angajat în domeniu).

Majoritatea studenților care nu munceau au declarat că și-ar dori un program de lucru part-time de 4 sau 6 ore, neapărat flexibil, pentru a putea fi și prezenți la activitățile educaționale (cursuri, seminarii, laboratoare etc.): „Nu cred că aș putea

munci mai mult de 4 ore pe zi în timpul facultății, trebuie timp ca să le faci pe toate” (Alin L., economic, neangajat).

Altfel au stat lucrurile pentru respondenții din domeniul tehnic sau medical, care au declarat că ar putea munci mai puțin, în jur de 16 ore pe săptămână: „În timpul facultății nu aş putea să muncesc decât 2–3 ore pe zi, probabil. În afară de solicitările din partea profesorilor, sunt implicată într-un proiect de electronică și robotică, organizat de Catedra de Electronică a Facultății de Automatică, în cadrul căruia am început realizarea unei aplicații pentru Engie și participarea la câteva concursuri, lucru care îmi consumă destul de mult timp” (Ioana P., tehnic, neangajat); „Aș putea să muncesc 8 ore în timpul săptămânii și încă 8 în weekend, deci vreo 16 ore maxim, pe săptămână, mai mult de atât chiar nu cred că ai putea, să duci și facultatea și munca și să le faci pe ambele bine” (Ilinca I., medical, neangajat).

Atunci când s-a adus vorba despre rolul jucat de facultate în obținerea echilibrului muncă – viață personală – educație, a existat o polarizare clară în opiniile studenților. O parte dintre ei *au* susținut ideea că facultatea nu trebuie să facă nimic pentru a ajuta studenții care muncesc, iar cealaltă parte au afirmat că facultatea ar trebui să ia măsuri pentru a facilita echilibrul dintre muncă, viață personală și educație, această polarizare nefiind corelată cu statutul de angajat sau cu domeniul de studiu. Măsurile indicate de studenți au fost legate de flexibilizarea programului în funcție de nevoile studenților sau fixarea lui în prima sau ultima parte a zilei, precum și de relaxarea cerințelor legate de prezențe. Pentru domeniul social (comunicare), studenții care muncesc și-au manifestat dorința de a primi mai multe teme și proiecte pentru a-și demonstra competențele, în locul prezenței obligatorii, cei din domeniul tehnic și-au manifestat doar dorința reducerii numărului de prezențe obligatorii, iar pentru domeniul uman, reducerea numărului foarte mare de ore de studiu datorate sistemului Bologna. Ideea conform căreia „cursurile ar trebui să fie puse toate ori dimineața, ori seara, nu în mijlocul zilei” a fost regăsită pe buzele majorității studenților, aceștia declarând că aceasta i-ar ajuta foarte mult în planificarea și organizarea optimă a programului, fie că muncesc sau nu: „Facultatea ar trebui să îți dea ocazia să te duci la ce laboratoare vrei tu, când vrei tu, nu să îți impună un orar, ca în State, ca să poți să te duci ziua la muncă și seara la laboratoare” (Andrei B., tehnic, angajat în domeniu); „Orarul ar trebui să fie mai uman. În prezent, în România orarele se fac după profesori, nu după studenți, nu le pasă că studenții au ferestre mari în care nu au ce să facă” (Radu P., medical, neangajat).

Câțiva respondenți au susținut ideea integrării orelor de muncă în cadrul facultăților, pentru ca studenții să nu fie nevoiți să își caute singuri internshipuri sau slujbe și pentru ca acestea să nu intre în conflict cu îndatoririle lor educaționale: „O idee interesantă, prezentă deja în multe state europene, este cea de integrare a conceptelor practice în timpul studiilor, printr-un program de 3 zile de conspectare teoretică, în cadrul facultăților, urmat de 2 zile de inițiere aplicată, în cadrul companiilor compatibile, a informațiilor dezbătute în zilele precedente.

Acest model asigură continuitatea cunoștințelor și stocarea acestora prin realizarea deprinderilor efective” (Elena B., tehnic, angajat).

Altă sugestie prezentată, sub diferite forme, de către respondenți, a fost echivalarea unor materii, în cazul în care studenții lucrează în domeniu și au deja cunoștințe, pe care le pot demonstra: „Pentru studenții care lucrează în domeniu, facultatea ar trebui să ofere ocazia de a-ți echivala unele cursuri. Spre exemplu, dacă tu studiezi publicitatea și ești angajat ca și copywriter, să ai nevoie de mai puține prezențe sau să primești notă direct (la unele cursuri) pe ceva ce faci la serviciu, pentru că se presupune că este același lucru” (Iulia N., social, angajat în domeniu).

Puși să aleagă, în mod ipotetic, între a munci exclusiv (fără a termina facultatea) și a studia exclusiv, doar câțiva studenți au răspuns că ar alege prima variantă, motivând prin faptul că pot studia pe cont propriu. Pentru ceilalți studenți, chiar și cei care muncesc în domeniu, terminarea studiilor universitare de licență și obținerea diplomei a fost prioritară, aceștia alegând să își întrerupă munca până la terminarea studiilor (adică încă câteva luni). Pentru majoritatea studenților care muncesc, întrebarea a pus probleme, acestora fiindu-le greu să aleagă doar una dintre cele trei sfere pentru echilibrarea cărora investesc timp și energie: „N-aș putea să aleg momentan, pentru că e foarte important să ai studiile terminate, pe de cealaltă parte e important și să acumulezi experiență pe domeniul tău, să încerci să îți faci o carieră. Cred că munca și studiile se completează. Anul acesta aș alege studiile pentru că sunt pe cale să le finalizez, însă de anul viitor clar aș alege munca” (Lorena N., uman, angajat).

Finalizarea studiilor a fost privită ca „un rău necesar” de către majoritatea studenților care munceau deja în domeniu, aceștia manifestând un respect și interes scăzut pentru învățarea instituționalizată: „În contextul prezent în care trebuie să ai o diplomă, aș alege să mai amân cu patru luni munca și să îmi termin studiile, dar pentru birocrație, nu pentru dezvoltarea mea personală” (Miruna D., social, angajat în domeniu). În special studenții care muncesc în domeniul de studiu, care sunt mulțumiți cu locul lor de muncă au luat în calcul posibilitatea abandonării studiilor: „În mod logic, dacă aș lucra în domeniul în care aș și studia și aș fi bun pe ce fac și aș avea un salariu mai mult decât decent, răspunsul este: aș prefera exclusiv să lucrez” (Teodor C., social, angajat în domeniu). Motivele principale identificate de studenți sunt necesitățile financiare și dorința de a căpăta experiență în domeniu.

În plus față de situația unei necesități materiale stringente, am identificat și o necesitate socială în actul muncii, pentru studenți munca fiind mai mult un rezultat al dorinței de independență asociată vârstei, conform așteptărilor sociale, și nu o necesitate pentru asigurarea subzistenței: „Cred că motivele principale sunt financiare. Majoritatea studenților care lucrează sunt din provincie și din București, care au venituri familiale medii și mici și simt că au nevoie de mai mulți bani decât le dau părinții. Ori asta, ori nu mai vor să le ceară de la vârsta asta bani părinților. Pe mine asta mă determină să muncesc, să știu că am banii mei și să nu le mai cer atât de mulți bani părinților” (Gabriela S., tehnic, neangajat); „Câteodată mi-e

rușine de părinții mei că stau așa degeaba și cred că m-aș simți mai bine dacă aș munci. Cred și că e bine să ai experiență, să încerci, să vezi cum e. Cred că munca te ajută să te dezvolți și să te formezi ca om” (Daniel M., tehnic, neangajat).

Dintre studenții care aveau un program intens la facultate (tehnic, uman și medical), cei din domeniul medical și uman au declarat că doar necesitatea materială i-ar determina să muncească, în timp ce pentru cei din domeniul tehnic partea financiară trece pe locul doi, după explorarea industriei. „Mi s-a și spus la interviu că aș putea să mă specializez în orice direcție îmi doresc, spre hardware sau spre software, nu mi s-a limitat alegerea, așa că am început să fac internshipuri, ca să văd unde mă potrivesc exact” (George T., tehnic, angajat în domeniu).

Pentru studenții care au declarat că facultatea nu este solicitantă (de la profilele economic și social) motivul de angajare este mixt, cei cu posibilități financiare limitate acceptând joburi care nu au legătură cu domeniul de studiu, cum ar fi cel de vânzător în magazin, ospătar sau operator la call-center, doar pentru componenta materială, iar cei care nu au necesități materiale imediate, fiind încă susținuți de părinți, muncesc pentru experiență, permițându-și să facă inițial câteva internshipuri neplătite.

Studenții care nu munceau și-au motivat alegerea invocând lipsa de timp, în special cei din domeniul tehnic și medical. De asemenea, o importanță egală în cadrul alegerii de a nu munci a avut-o teama că, îndreptându-și timpul, energia și atenția în mai multe direcții, rezultatele totale vor fi mai slabe decât dacă și le concentrează într-o singură direcție.

Atunci când studenții au fost rugați să descrie varianta optimă de raport între muncă – viață personală și educație, răspunsurile primite s-au încadrat în trei tipologii, echilibrul fiind văzut fie ca separare totală a celor trei domenii, fie ca fuziune a două domenii (profesional și educațional sau profesional și personal), pentru a reduce numărul „mingiilor” cu care se jonglează, fie ca o ecuație fără soluție. Cele mai multe răspunsuri au indicat delimitarea clară a sferelor ca predictor al unui echilibru optim, urmate îndeaproape de răspunsul „nu știu/nu se poate”.

Un răspuns primit aproape identic de la peste jumătate dintre respondenți, indiferent de domeniul lor de studiu a fost următorul: „Ideal ar fi ca studiul să se desfășoare dimineața, de la prânz până după-amiaza munca, iar seara să existe și timp pentru viața personală”, ilustrativ pentru varianta separării. Dorința de delimitare am identificat-o cu ajutorul cuvintelor folosite de respondenți, unii dintre aceștia alegând în mod spontan exprimarea procentuală: „Am spus mai devreme că, în momentul de față, procentajul timpului meu este 60% muncă, 30% timp liber și 10% facultate. Ideal ar fi un 40% muncă, 40% timp liber și 20% facultate. Greu de atins, dar nu imposibil” (Teodor C., social, angajat în domeniu). În special pentru respondenții care nu sunt angajați, echilibrul optim între cele trei sfere a fost văzut ca imposibilitate: „Dacă le faci pe toate, le faci pe toate prost. Trebuie să alegi între muncă și facultate, iar dacă vrei să mai și dormi, nu ai cum să reușești” (Alexandra I., uman, neangajat).

Criteriile de alegere a locului de muncă au fost destul de uniforme pentru toți studenții intervievați, aceștia declarând că pe primul loc este înrudirea cu domeniul de studiu, urmată de factorul financiar, program, localizare, dar au existat și doleanțe specifice domeniului: „Locul de muncă ar trebui să cuprindă activități care să se desfășoare în una din limbile studiate, neo-greacă și italiană. Nu aş munci undeva unde să nu existe o legătură cu ceea ce am studiat” (Valentin A., uman, neangajat). Aproximativ jumătate dintre studenții intervievați au declarat că și-ar dori să lucreze într-o instituție de renume sau într-o companie multinațională: „Chiar mai important decât legătura cu domeniul de studiu consider că este mediul, posibilitatea de avansare și prestigiul companiei. Dacă știi că lucrezi la o companie mare, din punctul meu de vedere cântărește foarte mult” (Lorena N., uman, angajat). Pentru foarte mulți dintre studenți atmosfera de lucru a fost văzută ca importantă, ca și posibilitatea de dezvoltare: „Contează în primul rând domeniul, iar în al doilea rând contează libertatea de care mă bucur în companie, dacă pot să inoviez și să învăț, iar în al treilea rând contează mediul, adică echipa” (Miruna D., social, angajat în domeniu).

5.2.2. ANALIZA DATELOR OBTINUTE PRIN INTERVIURILE REALIZATE CU ANGAJATORII

Pentru a identifica opinia angajatorilor despre echilibrul muncă – viață personală – educație în cazul studenților, am selectat câteva dintre companiile la care lucrează studenții intervievați. Toate oferă atât internshipuri, cât și locuri de muncă pentru studenți din domeniile în care studiază respondenții din subcapitolul anterior. Vom trece în revistă, în continuare, companiile selectate, notate cu C1, ... Cn.

C1 este o companie multinațională braziliană, specializată în outsourcing IT, prezentă în 39 de țări, oferind consultanță IT, integrarea și dezvoltarea de sisteme. C2 este o companie multinațională americană de top din industria calculatoarelor, comercializând soluții software de tip cloud sau platforme (cercetarea s-a referit la departamentul de Social Media Communication). C3 este una dintre cele mai mari agenții de publicitate din țară, având peste 5 000 de colaboratori în toată țara, coordonați de sediul de bază din București și din cele cinci birouri regionale, oferind strategii de comunicare, servicii de creație grafică, identitate vizuală, producție, comunicare online, organizare de evenimente etc. C4 este o companie românească de securitate cibernetică, produsele sale antivirus câștigând numeroase premii la concursuri naționale și internaționale, având milioane de utilizatori în zeci de țări. C5 este o filială a unei companii multinaționale ce oferă personal pentru suport tehnic și agenți de call-center, având peste 500 de angajați (în cercetare a fost vizat departamentul Call Center). C6 este una din primele bănci din țară după totalul activelor, cu o tradiție de 90 de ani în România, având un total de 8 800 de angajați.

Climatul de muncă este descris ca lejer, informal, iar mediul de muncă tânăr, în domeniile bazate pe creativitate și inovație: „Climatul din agenție este relaxant,

puțin formal, datorită vârstei medii a colegilor, care e de 25–30 de ani, dar și datorită organigramei aplatizate” (V.B., Junior HR Generalist, C3); „La noi vârsta medie este de 28 de ani, iar în unele echipe chiar 22 de ani. Creativitate, entuziasm, atitudine pozitivă față de proiecte, ambiții mari, standarde înalte, expunere globală, manageri open-minded, *gurus* care au clădit compania se află încă printre noi, informal, inteligență, pasiune: acesta este climatul nostru, cu o definitorie amprentă antreprenorială” (C.B., HR Manager, C4); „Deși este vorba despre domeniul bancar, climatul nu este unul foarte rigid. În general, este unul plăcut, amiabil, deși de multe ori stresant, cu deadline-uri foarte strânse... asta îl face foarte challenging” (C.A., Chief Business Analyst, C6); „Relaxat, prietenos, animat, există echipe unite, colegii se ajută între ei atât pe plan profesional, cât și personal. Promovăm discuțiile dintre nivele ierarhice diferite și suntem deschiși în a asimila colegi din alte culturi, țări etc. Aș putea spune că ne caracterizează diversitatea” (O.C., Recruitment Coordinator, C1).

Astfel, în ceea ce privește programul de muncă, doar trei dintre cele șase companii menționează posibilitatea unui program de tip part-time (C1, C5, C6), predominând programul de muncă full-time, iar pentru industria IT (C2, C4, C5) apare și forma project-based: „Majoritatea pozițiilor oferite sunt full-time, dar avem și câteva part-time. Totuși, o parte din munca full-time se desfășoară în ture, deci flexibil, permițând studenților să ajungă la cursuri” (O.C., Recruitment Coordinator, C1); „Programul nostru e de 8 ore pe zi. Am dimensionat necesarul de oameni astfel încât să nu fie nevoie, să se efectueze ore suplimentare. În momentul în care adresăm o ofertă de angajare, există o transparență totală legată de programul de lucru. Candidatul decide dacă se potrivește stilului său de viață și responsabilităților pe care le are” (A.R., CCS Sales Manager, C5).

Munca de acasă a fost descrisă ca posibilă în situații excepționale, dar nu este acceptată ca situație permanentă. În cazul companiei C3, angajații pot lucra de acasă doar când au o problemă, în cazul C1, angajații pot lucra de acasă o zi pe lună, iar în cazul C2 – o zi pe săptămână. În companiile C4 și C5 munca acasă se acordă în funcție de nevoi dar și în funcție de tipul muncii, fiind rezervată pentru posturile mai sus-puse. În domeniul bancar nu se poate munci de acasă.

În ceea ce privește numărul de ore lucrate, respondenții au declarat că nu există, în companiile în care lucrează, diferențe în funcție de implicarea angajaților în alte activități (fie ele familiale sau educaționale), ci doar în funcție de programul de muncă ales: „Ținem mult la ideea de *fairness*, așadar nu facem diferențieri între angajați în funcție de responsabilitățile pe care le au în afara serviciului. Muncim în regim full-time, doar studenții aflați în internship au programe mai scurte, de 4–6 ore” (C.A., Chief Business Analyst, C6); „Nu există diferențe în funcție de responsabilități, programul full-time este cel clasic (9–18), dar fiecare poate veni la ce oră își alege, cât timp își îndeplinește taskurile pentru ziua respectivă. În multe echipe, accentul cade pe munca efectivă, nu pe orele petrecute la birou” (A.A., Social Media Communications Team Leader, C2).

Munca peste program apare ca un fenomen rar sau periodic, ea fiind, după caz, plătită sau dedusă din alte zile de muncă: „În perioada de release-uri toată lumea muncește mai mult. În restul timpului, dacă un student are nevoie de program flexibil, îi oferim asta, iar dacă o mămică are nevoie de un program redus de muncă, se stipulează în contractul de muncă” (C.B., HR Manager, C4); „Sunt momente când e necesar un hei rup, mai ales la nivelul departamentelor de risc și financiar, uneori chiar și la nivel de bancă” (C.A., Chief Business Analyst, C6); „Fiecare angajat lucrează atât cât este nevoie pentru a-și termina munca. Este o responsabilitate la nivel de taskurile pe care și le asumă fiecare. Dacă ei aleg să vină la 10–11 sau chiar mai târziu, probabil va fi necesar să stea după program pentru a-și îndeplini responsabilitățile” (A.A., Social Media Communications Team Leader, C2); „Pot susține că munca peste program nu este încurajată în cadrul agenției. Perioadele extrem de aglomerate în care orele suplimentare există sunt compensate cu ore libere, adică angajații care stau peste program pleacă mai devreme în altă zi. Dar aceste situații sunt foarte rare și sunt efectuate strict din inițiativa angajatului” (V.B., Junior HR Generalist, C3).

La întrebarea cu privire la avantajele și dezavantajele angajării studenților, am primit răspunsuri variate, abordarea a fost mult mai optimistă în cazul agenției de publicitate și mai pragmatică în cazul companiilor de dezvoltare de software: „Avantajele pentru care angajăm studenți încă de pe băncile facultății sunt noutatea și «pofta» cu care vin, fiind la început sunt dornici să învețe cât mai mult, vor să realizeze lucruri frumoase. E o situație win-win, învață ei de la noi și noi de la ei, know-how-ul lor ne ajută să ne menținem compania tânără. Ne place să vedem doar partea plină a paharului și nu considerăm un dezavantaj lipsa experienței, pentru că prospețimea cu care vin și entuziasmul de a învăța și a acumula experiență compensează” (V.B., Junior HR Generalist, C3); „Avantajele constau în acea energie pe care o aduc. Dacă postul despre care se vorbește necesită mai curând răbdare și entuziasm decât competențe și experiență, atunci studenții sunt angajații ideali. Este o forță de muncă ieftină, cu dorință de muncă și entuziasmul necesar oricărei echipe” (A.A., Social Media Communications Team Leader, C2).

Rubrica destinată dezavantajelor angajării studenților a fost *acoperită* în doar câteva cuvinte de către respondenți, aceștia concentrându-se pe avantajele: „Un dezavantaj ar fi faptul că studenții nu înțeleg că nu toate ideile se pot monetiza, faptul că evaluarea de resurse poate interveni în calea implementării lor” (C.B., HR Manager, C4); „Lipsa experienței consituie un dezavantaj, iar avantajul constă în dorința mai mare de învățare, faptul că pot fi modelați în anumite domenii, au capacitatea de absorbție a informațiilor mai mare și putere de muncă” (C.A., Chief Business Analyst, C6).

Legat de renunțarea la studii în favoarea muncii, în cazul unor companii reprezentanții s-au distanțat de problemă, declarând că este vorba despre o decizie

proprie studentului (C2, C4), iar în cazul altora s-a accentuat susținerea oferită. Majoritatea poveștilor enumerate de respondenți au fost cele cu final fericit, care puneau compania într-o lumină bună: „Cunosc un singur caz de renunțare la studii, însă era vorba despre studiile de masterat, nu de licență. Majoritatea studenților își iau concediu pentru a putea învăța, pe perioada sesiunilor. Atunci când au proiecte cer ajutorul colegilor pentru a putea să le implementeze. Suntem deschiși să îi ajutăm în acest sens, pentru că studiile de specialitate sunt importante în compania noastră (V.B., Junior HR Generalist, C3); „La noi au fost doar cazuri izolate, dar renunțarea s-a făcut din cauza anumitor situații personale și nu a interferenței dintre studii și muncă. Mai multe au fost situațiile în care colegi cu studiile întrerupte le-au reluat și finalizat” (O.C., Recruitment Coordinator, C1).

Pentru respondenți, educația și munca au apărut ca având fie importanță egală, fie importanță diferită, avantajul fiind în favoarea educației: „Amândouă sunt foarte importante. Ideal ar fi ca studentul să înceapă serviciul încă din timpul studiilor, chiar și part-time. Așa ar căpăta experiență încă de la o vârstă fragedă și ar avea șanse să rămână în cadrul companiei pe program full-time” (C.A., Chief Business Analyst, C6); „Studiile superioare de licență și masterat sunt mult mai importante pentru viitor decât un loc de muncă care momentan are un salariu atractiv. Tocmai de aceea ne asigurăm că angajații au parte de timpul necesar pentru a reuși și să își finalizeze studiile” (A.R., CCS Sales Manager, C5).

Pentru a sprijini angajații în atingerea echilibrului muncă – viață, toate persoanele intervievate au indicat flexibilitatea programului ca măsură principală oferită de angajator, fie că se refereau la faptul că studentul își poate alege tura în care vrea să muncească, faptul că angajații pot face schimb de ture și programul de muncă (part-time, full-time sau project-based), în funcție de cerințele jobului. Cu cât compania este mai mare, cu atât măsurile de sprijin al angajaților în ceea ce privește echilibrul muncă – viață persoană – educație sunt mai bine conturate, existând o diferență destul de mare între multinaționale și companiile mai mici: „O formă de sprijin pe care o oferim este posibilitatea de consiliere psihologică în cazul unor probleme personale sau profesionale. Orice discuție cu acest psiholog este confidențială și rămână între angajat și acesta. De asemenea, includem câteva beneficii pentru familie (asigurate de viață și altele)” (A.A., Social Media Communications Team Leader, C2); „În plus față de programul flexibil, le acordăm angajaților un concediu de formare profesională plătit, 10 zile pe an” (C.B., HR Manager, C4); „Angajații sunt întotdeauna sprijiniți, atunci când este necesar. Măsurile oferite sunt posibilitatea schimbării orarului de muncă, îndrumarea profesională, concediu cu sau fără plată, în caz că au nevoie de mai multe zile personale, susținere în cazul evenimentelor deosebite” (A.R., CCS Sales Manager, C5).

6. CONCLUZII ȘI DISCUȚII

Pentru a putea atinge obiectivul general al acestei cercetări, trebuie să acordăm atenție anterior unuia dintre obiectivele specifice, în speță identificarea diferențelor de opinii dintre studenții care au intrat deja în câmpul muncii și cei care nu au intrat încă. Am putut observa că însăși definiția echilibrului muncă – viață privată – educație variază: pentru studenții angajați, echilibrul înseamnă, de cele mai multe ori, o situație în care sunt evitate evenimentele negative în toate cele trei sfere, iar elementele pozitive sunt urmărite doar cu condiția de a nu afecta negativ în celelalte sfere. Concret, studenții care muncesc nu își mai impun aceleași standarde de studiu, notele spre care țințesc aflându-se în intervalul 5–8, prioritizând munca, prin eforturi substanțiale de energie și timp, și reducând timpul personal, deseori reducând timpul pentru activități de îngrijire esențiale, cum ar fi somnul sau masa, care nu sunt considerate prioritare. În schimb, pentru studenții care nu sunt angajați, există două grupuri. Pentru unul dintre ele, al studenților care prioritizează educația, echilibrul înseamnă absența restanțelor, obținerea unor note care se află în intervalul 8–10, ca garanție a asimilării cu succes a informațiilor, în timp ce pentru grupul de studenți care prioritizează viața personală, obiectivele educaționale pe care și le impun sunt asemănătoare cu ale celor care muncesc, adică nu țințesc foarte sus, acordând mai mult timp activităților sociale și de relaxare.

Întrucât studenții care muncesc au vorbit din proprie experiență, aceștia erau mult mai siguri pe ei atunci când se exprimau cu privire la echilibrul muncă – viață privată – educație, bucurându-se de el sau având o idee clară despre cum ar arăta, dar doar cei care munceau în domeniul de studiu. Printre studenții care nu lucrează s-au aflat mai mulți care au considerat că echilibrul nu poate exista, sau și-au exprimat neputința de a-l descrie. Au mai existat diferențe între studenții pasionați, cei care nu lipseau deloc de la cursuri și studenții mai puțin conștiincioși, cei pasionați declarând că echilibrul este imposibil deoarece estimau realist, pe lângă timpul petrecut la facultate, și timpul petrecut învățând sau realizând proiecte, ca și timpul consumat pe deplasări. Pentru studenții mai puțin pasionați sau care erau convinși de importanța scăzută a actului educațional, conceptul de echilibru nu ridica probleme, deoarece ordinea priorităților era clară, munca devansând studiile, astfel că absențele sau restanțele apăreau ca evenimente minore. Majoritatea studenților, atât dintre cei care lucrează, cât și dintre cei care nu lucrează, au privit echilibrul muncă – viață personală – educație în acord cu teoria conflictului, privind timpul ca pe o resursă finită, revendicată din mai multe direcții, individul fiind nevoit să facă alegeri dificile sau să devină supraîncărcat.

În opinia respondenților, deși găsirea echilibrului muncă – viață personală – educație este în principal responsabilitatea studentului, implicarea simultană a studenților în studiu și muncă este o problemă de natură socială, statul și angajatorii fiind implicați deopotrivă. În opinia unora dintre respondenți, chiar și instituțiile de

învățământ ar trebui să ia în calcul această problemă, soluțiile propuse fiind fie echivalarea muncii cu anumite materii, în cazul celor care lucrează în domeniu, fie integrarea muncii în programa școlară, ca parte aplicativă, prin parteneriate cu companiile din domeniu, fie relaxarea cerințelor cu privire la prezențe (pentru domeniile social și tehnic).

Tot de natură socială este și problema studenților cu insuficiente mijloace financiare, în cazul în care nu sunt din București și nu primesc loc la cămin, sunt obligați să muncească, deoarece costurile sunt mari. Respondenții care muncesc din necesitate (nu doar pentru că vor să fie independenți de părinți sau să acumuleze experiență) au indicat cele mai multe și mai grave efecte negative atât asupra vieții personale cât și asupra rezultatelor academice, cu mențiunea că nu lucrau în domeniul de studiu și, adesea lucrau *full-time*.

În ceea ce privește măsurile pe care angajatorii trebuie să le ia pentru a le permite studenților să atingă un echilibru între muncă, viața personală și educație, respondenții au fost de părere că ar trebui să li se ofere programe de muncă de 4 până la 6 ore și mai ales programe flexibile, dorindu-și o normă de lucru pe lună și nu pe săptămână, pentru a se adapta după programul variabil de la facultate. În plus, aceștia își doresc concedii neplătite în sesiune, pentru a învăța, traininguri și posibilitatea de a lucra de acasă, dacă proiectul o permite.

În ceea ce privește raportarea la muncă, studenții au putut fi împărțiți în trei categorii, cei care muncesc în domeniul de studiu, cei care muncesc într-un domeniu fără legătură cu cel de studiu și cei neangajați. Studenții care muncesc în domeniul de studiu priveau munca ca pe o oportunitate de a învăța, erau foarte optimiști și pasionați, cei care lucrau într-un domeniu fără legătură cu domeniul de studiu priveau munca ca pe un rău necesar, în timp ce studenții care nu intraseră încă pe piața muncii priveau munca ca pe ceva greu, dar frumos, indiscutabil valoros.

În ceea ce privește efectele muncii asupra rezultatelor academice, deși studiile internaționale au arătat că acestea sunt clar negative în cazul studenților care munceau mai mult de 24 de ore pe săptămână, au existat, în cercetarea curentă, și exemple care au contrazis această idee. Câțiva studenți din domeniul social (comunicare), care munceau în regim full-time, au declarat că notele lor sunt la același nivel ca în primul an, atunci când nu munceau, neexistând o scădere a lor datorată absențelor, însă doar pentru studenții care munceau în domeniu. Efectele muncii asupra rezultatelor academice au fost percepute ca fiind profund negative de către studenții care nu muncesc. O posibilă cauză ar fi faptul că aceștia se raportează la sine atunci când estimează gravitatea efectelor, comparând notele colegilor anajați cu cele proprii, care adesea sunt mai mari datorită faptului că au mai mult timp pentru a studia.

Majoritatea respondenților au considerat că munca în timpul facultății afectează viața personală, rămânându-le mult prea puțin timp pentru activități sociale, de îngrijire și de relaxare, acest domeniu fiind cel mai puternic afectat negativ.

Informațiile de la companii zugrăvesc o imagine optimistă pentru studenți, sub aspectul rarității muncii peste program, a mediului de muncă tânăr și atractiv, a flexibilității, însă doar trei din cele 6 companii cuprinse în cercetare ofereau un program de muncă part-time de 4 ore, și doar pentru anumite posturi.

Comparația rezultatelor obținute cu rezultatele cercetărilor pe plan internațional poate fi doar una aproximativă, din prisma metodelor diferite de cercetare utilizate, în spațiul internațional primând metodele de cercetare cantitativă. Rezultatele noastre confirmă descoperirile unor autori, cum ar fi Carnevale, care afirmă că cei mai afectați în cazul în care trebuie să muncească în timpul facultății sunt cei care muncesc din necesitate⁸⁵. În cadrul acestei cercetări cele mai slabe rezultate academice (raportate de respondenți) au fost întâlnite la studenții care munceau din necesitate, aceștia fiind forțați de împrejurări să accepte orice slujbă, în special pe cele în afara domeniului de studiu, pentru componenta materială. Aceștia lipseau de la facultate ori de câte ori nu erau sancționați, acumulând lacune și fiind mai puțin mulțumiți de experiența educațională decât colegii lor.

De asemenea, rezultatele cercetării prezente sunt consonante în mod indirect cu cele ale cercetării desfășurate de García-Vargas, Rizo-Baeza și Cortés-Castell, care au descoperit faptul că, în domeniul medical, orice formă de muncă are un impact negativ asupra studiilor, în special atunci când este vorba despre un program mai lung de 4 ore pe zi⁸⁶. Respondenții din domeniul medical din cadrul cercetării prezente au confirmat (indirect) această idee, prezentând efectele profund negative pe care le observă la puținii colegi care muncesc. Ideea conform căreia impactul negativ al muncii asupra rezultatelor academice scade pe măsură ce studenții finalizează semestre, preluată din același studiu⁸⁷, a fost regăsită și în cercetarea prezentă, însă raportat la studenții din domeniile economic, social și tehnic, întrucât studenții care aveau o mai mare experiență de muncă (cei care munceau din timpul liceului sau din timpul primilor ani de facultate) au declarat că le este mai ușor să gestioneze echilibrul dintre muncă, educație și viața personală, obținând în plus rezultate academice mai bune.

Rezultatele sunt de asemenea consonante cu rezultatele studiului Dianei Yanbarisova, care împarte studenții în cinci categorii (studiu exclusiv; studiu și muncă part time/intermitentă, în domeniul de studiu; studiu și muncă full time în domeniul de studiu; studiu și muncă part-time/intermitentă în afara domeniului de studiu; studiu și muncă full time în afara domeniului de studiu)⁸⁸ și stabilește care sunt categoriile ideale din punct de vedere al rezultatelor academice. La fel ca în studiul antemenționat, respondenții care lucrau part-time în domeniul de studiu au raportat cele mai bune rezultate, iar cele mai slabe rezultate au fost raportate de respondenții care lucrau full-time în afara domeniului de studiu.

⁸⁵ Anthony P. Carnevale *et al.*, *op. cit.*, p. 11.

⁸⁶ Mery Constanza García-Vargas, Mercedes Rizo-Baeza, Ernesto Cortés-Castell, *op. cit.*, p. 1.

⁸⁷ *Ibidem*.

⁸⁸ D.M. Yanbarisova, *op. cit.*, p. 473.

BIBLIOGRAFIE

1. ABENDROTH, A.-K.; DEN DULK, L. (2011). „Support for the work – life balance in Europe: the impact of state, workplace and family support on work – life balance satisfaction”, *Work, Employment & Society*, vol. 25, nr. 2, p. 234–256.
2. APPLGATE, CRAIG; DALY, ANNE (2006). „The impact of paid work on the academic performance of students: A case study from the University of Canberra”, *Australian Journal of Education*, vol. 50, nr. 2, p. 155–166.
3. BAETICA, RADU (2015). *Nupțialitatea și natalitatea în România*, Institutul Național de Statistică, București, disponibil la http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Marriages_and_births_in_Romania/ro, data accesării 14 aprilie 2017.
4. BOSWELL, WENDY R.; OLSON-BUCHANAN, JULIE B. (2007). „The Use of Communication Technologies after Hours: The Role of Work Attitudes and Work-Life Conflict”, *Journal of Management*, vol. 33, nr. 4, p. 592–610.
5. BURCHIELLI, ROSARIA; BARTRAM, TIMOTHY; THANACOODY, RANI (2008). *Work-Family Balance or Greedy Organizations?*, Social Science Research Network, Rochester, NY, 15 martie.
6. CARLSON, D. S.; GRZYWACZ, J. G.; ZIVNUSKA, S. (2009). „Is work – family balance more than conflict and enrichment?”, *Human Relations*, vol. 62, nr. 10, p. 1459–1486.
7. CARNEVALE, ANTHONY P.; SMITH, NICOLE; MELTON, MICHELLE; PRICE, ERIC W. (2015). *Learning while earning: The new normal*, Georgetown University Center on Education, Georgetown.
8. CASEY, PATRICK R.; GRZYWACZ, JOSEPH G. (2008). „Employee health and well-being: The role of flexibility and work-family balance”, *The Psychologist-Manager Journal*, vol. 11, nr. 1, p. 31–47.
9. CLARK, SUE CAMPBELL (2000). „Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance”, *Human Relations*, vol. 53, nr. 6, p. 747–770.
10. CLARKE, M.C. (2004). „The Work-Family Interface: Differentiating Balance and Fit”, *Family and Consumer Sciences Research Journal*, vol. 33, nr. 2, p. 121–140.
11. D&D RESEARCH (2015). *Atitudini și percepții cu privire la educația universitară*, București.
12. D&D RESEARCH (2014). *Meserii pentru România*, București, disponibil pe <http://media.iqads.ro/2014/07/image003-11-full.jpg>, data accesării 30 martie 2016.
13. DEROUS, EVA; RYAN, ANN MARIE (2008). „When earning is beneficial for learning: The relation of employment and leisure activities to academic outcomes”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 73, nr. 1, august, p. 118–131.
14. DEZSI-BENYOVSZKI, ANNAMÁRIA; NAGY, ÁGNES; SZABO, TÜNDE-PETRA (2014). *Entrepreneurship in Romania Country Report 2014*, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca.
15. DOBLE, NIHARIKA; SUPRIYA, M. V. (2010). „Gender Differences in the Perception of Work-Life Balance”, *Managing Global Transitions: International Research Journal*, vol. 8, nr. 4.
16. EUROPEAN COMMISSION (2015), *Eurobarometer: România Factsheet*, mai, disponibil pe http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb83/eb83_fact_ro_en.pdf, data accesării 4 aprilie 2016.
17. EUROPEAN FOUNDATION FOR THE IMPROVEMENT OF LIVING AND WORKING CONDITIONS, *Youth entrepreneurship in Europe: values, attitudes, policies*, Dublin, 2015.
18. EUROSTAT, *Youth unemployment*, disponibil la http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Youth_unemployment, data accesării 11 aprilie 2016.
19. EUROSTAT, *Unemployment statistics*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics, data accesării 15.09.2017.
20. GARCÍA-VARGAS, MERY CONSTANZA; RIZO-BAEZA, MERCEDES; CORTÉS-CASTELL, ERNESTO (2016). „Impact of paid work on the academic performance of nursing students”, *PeerJ*, vol. 4, martie, p. 1–13.

21. GREENHAUS, JEFFREY H.; COLLINS, KAREN M.; SHAW, JASON D. (2003). „The relation between work-family balance and quality of life”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 63, nr. 3, decembrie, p. 510–531.
22. GRZYWACZ, J.G.; CARLSON, D.S. (2007). „Conceptualizing Work Family Balance: Implications for Practice and Research”, *Advances in Developing Human Resources*, vol. 9, nr. 4, p. 455–471.
23. GUEST, DAVID E. (2002). „Perspectives on the Study of Work-life Balance”, *Social Science Information*, vol. 41, nr. 2, iunie, p. 255–279.
24. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ () *Evoluția natalității și a fertilității în România*, București, 2012.
25. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ, *Tinerii Europeni* (aplicație), disponibil pe <http://www.insse.ro/cms/ro/content/grafice-si-harti-interactive>, data accesării 19 martie 2016.
26. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICA, cap. „Mișcarea naturală a populației”, baza de date *TEMPO Online*, disponibil la <http://statistici.insse.ro/>.
27. KING, JACQUELINE E. (1999) „Helping Students Balance Work, Borrowing, and College”, *About Campus*, vol. 4, nr. 4, p. 17–22.
28. LEO BURNETT (2007) (agenția de publicitate), D & D Research, *Leo Youth I*, București.
29. LOCKWOOD, NANCY R. (2003) *Work/Life Balance Challenges and Solutions*, Society for Human Resource Management, Alexandria, SUA.
30. LOWE, JANET; GAYLE, VERNON (2007) „Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college”, *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, nr. 3, august p. 225–238.
31. LUNAU, T.; BAMBRA, C.; EIKEMO, T.A.; VAN DER WEL, K.A.; DRAGANO, N. (2014). „A balancing act? Work – life balance, health and well-being in European welfare states”, *The European Journal of Public Health*, vol. 24, nr. 3, p. 422–427.
32. MAERTZ, C.P.; BOYAR, S.L. (2011). „Work-Family Conflict, Enrichment, and Balance under «Levels» and «Episodes» Approaches”, *Journal of Management*, vol. 37, nr. 1, p. 68–98.
33. MCINNIS, CRAIG (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities*, Melbourne University, Centre for the Study of Higher Education, Melbourne, Australia.
34. MITULESCU, SORIN; FLORIN, BOGDAN (2015). *Condiții economice și sociale ale vieții studenților din România (Eurostudent V 2012–2014, Sinteza raportului național)*, Institutul de Științe ale Educației, București.
35. PARKER, CATHERINE C. (2008). *Generational differences in work life balance Attitudes*, State University of New York at New Paltz, New York.
36. QUINTINI, GLENDA (2015). *A picture of working students in OECD countries*, OECD, septembrie, disponibil la <https://oecdskillsandwork.wordpress.com/2015/09/02/a-picture-of-working-students-in-oecd-countries/>, data accesării 11 aprilie 2016.
37. SANDU, DANIEL; STOICA, CĂTĂLIN AUGUSTIN; UMBREȘ, RADU (2014). *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, Centrul de Sociologie Urbană și Regională – CURS, București.
38. TOBIAS, ANDRADA (2017). *Intrarea studenților pe piața muncii: motivații, oportunități și dificultăți*, <http://www.sociolink.ro/intrarea-studentilor-pe-piata-muncii-motivatii-oportunitati-si-dificultati/>, data accesării 11 aprilie.
39. VOYDANOFF, PATRICIA (2005). „Toward a Conceptualization of Perceived Work-Family Fit and Balance: A Demands and Resources Approach”, *Journal of Marriage and Family*, vol. 67, nr. 4, p. 822–836.
40. YANBARISOVA, D.M. (2015) „The Effects of Student Employment on Academic Performance in Tatarstan Higher Education Institutions”, *Russian Education & Society*, vol. 57, nr. 6, 3 iunie, p. 459–482.

SOCIOLOGIA ȘI ȘTIINȚA NAȚIUNII ÎN DOCTRINA LUI DIMITRIE GUSTI

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ*

ABSTRACT

SOCIOLOGY AND SCIENCE OF NATION IN DIMITRIE GUSTI'S DOCTRINE

The paper examines Gusti's thesis on sociology, nation, nation's science and the significance of sociological monograph in support of the nation's science. I am trying to argue with the idea of interpenetration between sociology, science of social reality, and the science of the nation. In my opinion, in Gusti's doctrine, the approach to the relationship between sociology and the science of the nation remains fundamental.

I propose the analysis of this theme in the study of its evolution in the Gustian doctrine outlined in the works: *Introduction to the Course of the History of Greek Philosophy, Ethics and Sociology*, 1910; *The Problem of the Nation*, 1919; *The Science of the Nation*, 1937; *Considerations on a System of Sociology, Ethics and Politics*, 1940; *Science and Pedagogy of the Nation*, 1941. At the same time, I argue about the configuration of his sociological, ethical and political system in the inaugural lecture of 1910, inadequately studied by the Gustian exegesis.

The paper has three parts. In the first part, *Dimitrie Gusti's sociological system*, I discuss sociology as a science of social reality, social will, social units and society. In the second part, *The nation's science and the sociology of nation*, I present the concept of nation, state and nation, the science of the nation, the federation of European states, the exegesis of Gusti's ideas on the science of the nation. The third part, *The Sociological Monograph*, describes Gusti's conception of empirical research.

Keywords: science of social reality, science of nation, sociology of nation, social units, monography.

* The Faculty of Communication and Public Relations, S.N.S.P.A., Bucharest; e-mail: constantin.schifirnet@yahoo.com.



1. SOCIOLOGIE ȘI NAȚIUNE

Articolul de față este focalizat asupra tezelor lui Gusti despre sociologie, națiune, știința națiunii și semnificația monografiei sociologice în susținerea științei națiunii. Caut să argumentez ideea unei întrepătrunderi între sociologie, știință a realității sociale, și știința națiunii. În opinia mea, în doctrina lui Gusti fundamentală rămâne abordarea referitoare la relația dintre sociologie și știința națiunii.

Gusti și-a desfășurat o bună parte din activitatea didactică și științifică în perioada consolidării statului român modern întregit, ale cărui obiective erau radical diferite de acelea din perioada antebelică – prioritatea înfăptuirii unirii tuturor provinciilor românești și amânarea soluțiilor pentru problemele legate de dezvoltarea economică și socială¹. În noul context național, se impunea modernizarea societății românești, predominant rurală, iar Gusti a considerat chestiunea țărănească ca fundamentală pentru România întregită, supusă consecințelor războaielor din 1907². La fel ca Titu Maiorescu și Spiru Haret – ctitori de instituții și de curente culturale în epoca de după Unirea din 1859, Gusti a creat, în perioada interbelică, un sistem sociologic și a întemeiat instituții necesare în reformarea și modernizarea societății românești.

Există astăzi un interes puternic pentru studiul operei lui Gusti și a colaboratorilor săi³, însă constat că, în mică măsură, este abordată concepția lui Gusti despre sociologie și națiune.

Îmi propun analiza acestei teme în studiul evoluției ei în doctrina gustiană, conturată în lucrările: *Introducere la Cursul de istoria filozofiei grecești, etică și sociologie*, 1910; *Problema națiunii*, 1919; *Știința națiunii*, 1937; *Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică*, 1940; *Știința și pedagogia națiunii*, 1941. Totodată, argumentez ideea despre configurarea sistemului său de sociologie, etică și politică în prelegerea inaugurală din 1910, insuficient studiată de exegeza gustiană⁴.

¹ Constantin Schifirneț, *Modernitatea tendențială. Reflecții despre evoluția modernă a societății*, București, Editura Tritonic, 2016, p. 149.

² Stahl face legătura între efectele războaielor din 1907 și cercetarea monografică inițiată de Gusti: „Problema care se pune în 1918 era ca aceste cercetări să înceapă a se face prealabil, pentru a preveni, nu pentru a încorona o reprimare”. Cf. H.H. Stahl, „Școala monografiei sociologice”, *Arhiva pentru știința și reforma Socială*, tomul XIV, 1936, p. 1137.

³ Zoltán Rostás, „The Bucharest School of Sociology”, *East Central Europe*, vol. 27, part 2, 2000, p. 1–17; Antonio Momoc, *Capcanele politice ale sociologiei interbelice – Școala gustiană între carlism și legionarism*, București: Curtea Veche Publishing, 2012; Sanda Golopenția, „The Sociological School of Bucharest between its heyday and suppression”, *Revista română de sociologie*, serie nouă, anul XXV, nr. 5–6, 2014, p. 379–404; idem, *Arhipelagul gustian. Contribuții la istoria Școlii Sociologice de la București*, București, Editura Enciclopedică, 2016; Dumitru Sandu, „Policentrismul școlii sociologice de la București: Calea metodologică la Henri H. Stahl”, *Anuarul Institutului de Istorie „G. Barițiu”*, seria Humanistica, tomul XII, 2014, p. 7–18.

⁴ Excepție face Antonio Momoc, *op. cit.*

2. SISTEMUL SOCIOLOGIC AL LUI DIMITRIE GUSTI

Este remarcabilă opțiunea lui Gusti, încă de la debutul său în viața universitară, de a formula direcții ale unui sistem de doctrină sociologică. Studiile universitare, raporturile cu profesori germani – creatori de doctrine științifice – l-au orientat și stimulat spre crearea propriei teorii. Gusti a abordat, încă din vremea studenției, teme despre sociologia văzută ca știință. El debutează publicistic, student fiind, cu articolul *E sociologia o știință?*⁵. Tânărul autor observă că sociologia are nevoie de metodă și de un sistem cu principii definitive, obiective ce urmează a fi realizate în secolul al XX-lea: „O dezvoltare fericită a acestor științe aparține viitorului și, dacă veacul acesta (al XIX-lea – *n.n.*) s-a numit *veacul științelor naturale*, cu toată probabilitatea, cel ce vine va fi *veacul științelor spiritului și filosofiei și, mai ales, al psihologiei și sociologiei*”⁶. O premoniție extraordinară la un tânăr de 21 de ani, fie el student la Universitatea din Leipzig, despre care viitorul conducător al Școlii sociologice românești afirmă: „la o universitate, unde nu se ținea niciun curs de sociologie, ba chiar această știință era considerată ca o pseudoștiință, și cine se ocupa cu ea era privit ca om năserios”⁷. O asemenea previziune a venit din cultura sa științifică solidă⁸, concretizată într-un program clar de cercetare a realității sociale, fapt subliniat și în *Cuvântul înainte* la volumul *Sociologia Militans*: „Când am plecat în străinătate în preajma vârstei de 19 ani, îmi aveam planul de lucru destul de precis tras. Înțelesesem încă de atunci, cu o intuiție care s-a verificat exactă, că, dacă dezvoltarea științifică a ultimilor ani făcuse să crească puterea omului asupra naturii, așa încât cu drept cuvânt veacul al XIX-lea s-a numit epoca tehnocrației, știința nu făcuse însă progrese corespunzătoare în puterea ei asupra oamenilor și societății”⁹.

El stabilește patru mari etape în evoluția sa științifică: **1.** Anul 1904 – când a susținut teza de doctorat asupra egoismului și altruismului prin motivarea sociologică a voinței practice; **2.** Anul 1910 – când a publicat prima schiță a sistemului său de științe sociale; **3.** Anul 1925 – când a inaugurat, împreună cu Seminarul de Sociologie de la Universitatea din București, prima cercetare de monografie sociologică pe teren; **4.** Anul 1939 – când a prezentat Academiei de

⁵ D. Gusti, „E sociologia o știință?”, *Noua revistă română pentru politică, literatură, știință și artă*, 3, nr. 29, 1 martie 1901, p. 217.

⁶ *Ibidem*, p. 218.

⁷ Idem, „Știința și pedagogia națiunii”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, 1941, p. 604.

⁸ Gusti le cerea colaboratorilor săi să aibă cunoștințe temeinice: „Gusti pretindea să știm carte. Era obligatoriu să fii la curent cu teoria problemei, istoria doctrinelor intrând în bagajul sociologului de teren”. H.H. Stahl, *Amintiri și gânduri din vechea școală a „monografiilor sociologice”*, București: Editura Minerva, 1981, p. 30.

⁹ D. Gusti, *Sociologia militans*, vol. 1. *Introducere în sociologia politică*, București: Editura Institutului Social Român, 1934, p. V.

Științe Morale și Politice din Paris o analiză sintetică asupra activității sale științifice și culturale¹⁰. În plus, Gusti a susținut, în 1910, înființarea unui seminar de sociologie și etică, care să colaboreze cu instituțiile de cercetare științifică similare din străinătate¹¹. Gusti gândea planuri de dezvoltare a sociologiei românești numai în asocieră cu doctrine și cadre instituționale din Occident.

2.1. SOCIOLOGIA, ȘTIINȚĂ A REALITĂȚII SOCIALE

Gusti a stăruit, dintru început, să afirme teza că sociologia este o știință. În prelegerea inaugurală din 1910, el formulează diferența dintre științele sociale și științele exacte: „Experiența științelor zise ale naturii are a face cu lucruri moarte, experiența științelor sociale are a face cu fapte vii, cu fapte de conștiință ale personalității omenești”¹². În următoarele studii, de pildă, *Realitate, știință și reformă socială. Câteva indicații asupra metodei* (1919), nu abordează problematica sociologiei. O va face, în 1932, în *Sociologia. Schiță a unui sistem de sociologie*¹³.

Gusti a conștientizat interesul pentru sociologie în lumea academică și cea politică¹⁴, iar acesta a fost stimulul în a defini și stabili cadrul de studiu al sociologiei. Pentru el, sociologia este o știință necesară și de valabilitate universală, depășind astfel cantonarea în local. El a argumentat și a acționat pentru ca sociologia să fie acceptată ca știință pentru că, practic, toate științele sociale includ dimensiunea sociologică și, astfel, sociologia este recunoscută instituțional: „Sociologia este astăzi încorporată în patrimoniul intelectual al culturii mondiale. Ea și-a câștigat dreptul de cetățenie printre marile și glorioasele discipline ale științei, găsindu-și, în România, consacrarea în învățământul de toate gradele”¹⁵.

Este de remarcat că savantul se crede îndreptățit să reia într-o comunicare susținută la Academia Română, după trei decenii, teza formulată în 1910 despre virtuțile științifice ale sociologiei. În lucrarea *Monografia sociologică. Metoda de lucru*, Gusti expune argumente în susținerea ideii că sociologia conferă cercetărilor ei același grad de rigoare ca în științele exacte, pentru a înlătura reticențele privind caracterul științific al sociologiei: „Știința sociologiei are a lupta cu două prejudecăți: i se obiectează mai întâi că studiile ce le întreprinde nu au rigoarea și deci nici autoritatea cercetărilor din câmpul științelor așa-zis exacte. Apoi, studiile

¹⁰ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorice*, seria 3, 1940, p. 518.

¹¹ Idem, *Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie*, București: Institutul de Arte Grafice Carol Göbl, 1910, p. 26. Se referea la Institutul de Sociologie „Solvay” din Bruxelles, Seminarul de științe de stat al lui Karl Bücher, Seminarul de Istorie universală al lui Karl Lamprecht, ambele de la Leipzig, și seminarul criminalistic al lui Franz von Liszt din Berlin.

¹² *Ibidem*, p. 13.

¹³ Idem, *Sociologia. „Schiță a unui sistem de sociologie”*, *Omagiu profesorului C. Rădulescu-Motru*, București: Societatea Română de Filosofie, 1932, p. 316.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*, p. 317.

sociologice mai au neajunsul unei aparențe de simplitate, așa că toată lumea se simte chemată și în stare să le facă. Este sociologia lui *tout le monde*¹⁶. El crede că nu oricine poate fi sociolog fără o pregătire și o conștiință științifică scrupuloasă: „Căci pentru cei ce sunt chemați a lucra în laboratorul vieții sociale se cer însușiri tot atât de mari și grele, ca și pentru cei ce lucrează în laboratoarele științelor naturii”¹⁷. În domeniul științelor sociale, cercetătorul se identifică cu realitatea socială cercetată, fiindcă el face parte din ea: „... realitatea socială, spre diferență de realitatea naturală, ține de conștiință și exprimă intenții, aspirații, valori, norme etc., care toate au o semnificație obiectivă, un înțeles propriu”¹⁸. Teza lui Gusti va fi confirmată de aserțiunea lui Pierre Bourdieu: cercetarea socială are ca obiect societatea alcătuită din oameni care vorbesc și pot exprima o reacție directă față de cercetare¹⁹. Mai mult, cercetătorul trebuie să participe, pe perioada cercetării, la toate manifestările de viață din comunitatea cercetată.

În continuare, discut despre cum abordează Gusti problematica sociologiei. În prelegerea inaugurală din 1910, Gusti trasează obiectul de studiu al științelor sociale și al sociologiei: „cunoașterea cauzală a voinței sociale ca fapt, fenomen”²⁰. Pornind de la poziția ei în ansamblul științelor, Gusti o definește, în 1932, astfel: „Sociologia este știința realității sociale”²¹. Este de observat că Gusti transferă conceptul de „realitate socială” din filosofie către sociologie: „Realitatea socială este baza pe care se construiesc cultura obiectivă și instituțiile unei societăți, de aceea cunoașterea ei științifică aduce după sine consecințe incalculabile pentru logica construirii sociologiei, ca știință autonomă”²². El susține ideea unei sociologii a realității actuale, spre diferență de sociologia societăților primitive sau a societăților istorice care nu ar avea nicio utilitate socială: „Dimpotrivă, aplicarea sociologiei la realitatea socială prezentă duce cu necesitate la rezultate care pot fi apoi aplicate și deci folosite chiar de către societatea studiată”²³. Continuă să

¹⁶ Idem, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, Comunicare făcută în Ședința din 22 martie 1940, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria a III-a, tomul XXII, 1939–1940, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului Imprimeria Națională, 1941, p. 571.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *Ibidem*, p. 579.

¹⁹ În *Sociologie franceză contemporană*, antologie întocmită de Ion Aluș și Ion Drăgan, București: Editura Politică, 1971, p. 192.

²⁰ D. Gusti, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 16.

²¹ Idem, „Sociologia. Schiță a unui sistem de sociologie”, p. 317.

²² *Ibidem*, p. 318. Semnificativ, Traian Herseni descrie, în 1941, sociologia în termeni ușor diferiți de definiția lui Gusti: „Sociologia este știința realității sociale, știința societății sau a fenomenelor sociale. Ea se deosebește atât de etică, știința idealului moral, și politică, știința conducerii și a reformei sociale, cât și de științele sociale particulare (economia politică, dreptul etc.), care studiază numai anumite aspecte ale societății (fenomenele economice, juridice etc.)”, Traian Herseni, „Sociologia”, în *Istoria filosofiei moderne*, vol. V, *Filosofia românească de la origini până astăzi*, de N. Bagdasar, Traian Herseni, S.S. Bărsănescu, București: Editura Societatea Română de Filosofie, 1941, p. 438.

²³ D. Gusti, „Știința națiunii”, *Sociologie românească*, februarie – martie, anul 2, nr. 2–3, 1937, p. 57.

evidențieze, în 1940, impactul puternic al sociologiei cu societatea: „Teoriile sociale au însă totdeauna o imensă influență asupra mersului vieții sociale. Desființarea sclaviei și a feudalismului, egalitatea înaintea impozitelor, toleranța religioasă, teoria contractului social și a suveranității poporului, iată numai câteva exemple”²⁴.

Sociologia este o știință explicativă care studiază geneza fenomenelor sociale, cauzele și contextele de ființare a societăților. Știință a realității sociale prezente, sociologia integrează, în obiectul ei de studiu, activitățile economice, spirituale, juridice și politice. Realitatea socială este structurată în două niveluri: lumea supraindividuală – alcătuită din valori economice, valori spirituale, valori politice și valori juridice, și lumea interindividuală de grupări sociale.

Din această succintă descriere se poate reține ideea că Gusti nu oferă, de fapt, o definiție, ci mai mult o analiză descriptivă a sociologiei. De altfel, trebuie spus că el desprinde trăsăturile sociologiei ca știință din examinarea raporturilor acesteia cu științele sociale particulare. Aserțiunea despre sociologie – știință despre realitatea socială totală prezentă – nu clarifică totuși specificul acestei discipline. Trebuie evidențiat faptul că nici astăzi, în secolul al XXI-lea, după două sute de ani de gândire sociologică, nu există o definiție incontestabilă a sociologiei, așa cum deja s-a remarcat²⁵. Nici cel mai citat sociolog contemporan, Anthony Giddens, nu oferă decât o descriere foarte generală a sociologiei: „Sociology can be identified as the systematic study of human societies, giving special emphasis to modern, industrialized systems (Sociologia poate fi identificată ca studiu sistematic al societăților umane, care pune un accent deosebit pe sistemele moderne, industrializate)”²⁶.

Pentru Gusti, cercetarea socială nu se limitează la studiul sociologic, ci este asociată ineluctabil cu etica și politica: „Politica și etica nu se ocupă, ca științele sociale particulare și sociologice, de lumea socială așa cum este ea în mod necesar; politica și etica se ocupă de lumea socială așa cum ea în mod necesar trebuie să fie”²⁷. Așadar, în viziunea lui Gusti, realitatea socială este de o mare complexitate și, de aceea, studiul ei se face obligatoriu prin cele trei științe sociale legate între ele într-o serie riguros logică: „Sociologia este o consecință logică a științelor sociale, Politica și Etica sunt o consecință logică a sociologiei și a științelor sociale”²⁸. În consecință, sociologia este știința a societății totale, etica este știința

²⁴ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 539.

²⁵ Gerard Delanty, Sociology, în: G. Ritzer (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, New York: Wiley, 2007, p. 4606. („As is the case with many disciplines, it is contested and there is no generally accepted definition of what constitutes sociology. But we should not draw the conclusion that the contested and diverse nature of sociology amounts to the absence of any sense of self understanding and that the discipline has lapsed into irreversible fragmentation”). (Ca și în cazul multor discipline, aceasta este contestată și nu există o definiție general acceptată a ceea ce constituie sociologia. Dar nu trebuie să tragem concluzia că natura controversată și diversă a sociologiei înseamnă absența oricărui sens de autoînțelegere și că disciplina a dispărut într-o fragmentare ireversibilă).

²⁶ Anthony Giddens, *Sociology*, 5th ed., Cambridge: Polity Press, 2006, p. 28.

²⁷ D. Gusti, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 18–19.

²⁸ *Ibidem*, p. 24.

idealului etic, iar politica este studiul mijloacelor de constituire a valorilor și normelor sociale și etice²⁹.

2.2. VOINȚA SOCIALĂ

Conceptul central al sistemului gustian este voința, principiu afirmat, încă din 1904, în teza de doctorat *Egoismus und Altruismus*, prin motivarea sociologică a voinței practice și, apoi, reluat în studiile ulterioare. Gusti concepe, în 1910, voința ca fiind realitatea socială însăși: „Esența realității sociale este, aceasta trebuie spus de la început: voința socială”³⁰, fiindcă ea este prezentă în toate manifestările sociale, pentru ca, în 1940, să reia aproape aceeași formulare: „Principiul creator de societate, factorul realizator al unității sociale este acțiunea, înțeleasă ca desfășurare a voinței sociale. De aceea, socotim voința socială ca esență a realității sociale”³¹. Prin urmare, sistemul lui Gusti a fost caracterizat ca unul voluntarist³². Voința socială nu este o construcție arbitrară a spiritului. Ea poate oricând fi descoperită în legea paralelismului sociologic.

Este de reținut că voința este obiect de studiu al celor trei discipline ale sistemului gustian – sociologia, etica, politica –, dar fiecare știință o înfățișează în mod specific: „Științele sociale și sociologia se ocupă cu cunoașterea cauzală a voinței sociale ca fapt, fenomen. Politica și etica se ocupă cu valorizarea voinței sociale ca activitate, proces de manifestare, în vederea aprecierii scopurilor ei”³³. Voința se realizează în patru manifestări: economice, spirituale, juridice și politico-administrative. Manifestările economice și spirituale sunt categorii constitutive ale vieții sociale, iar manifestările juridice și politic-administrative sunt categorii regulative: „Ele formează la un loc valorile obiective actualizate ale voinței sociale”³⁴. Să spunem că, în 1910, Gusti considera ca necesare educația și formarea voinței în sensul etic, iar acestea ar forma „obiectul unei discipline noi, a pedagogiei voinței sociale”³⁵. Peste trei decenii, Gusti afirma: „Toate acțiunile omenești trebuie să ducă la formarea de personalități creatoare. Întemeiem astfel o pedagogie națională a creației formării personalității sociale ale cărei principii le desprindem din etică și politică”³⁶.

²⁹ Traian Herseni examinează doctrina lui Gusti ca un sistem integral al științelor sociale: „... profesorul D. Gusti nu este autorul unor sisteme disparate de sociologie, etică și politică, ci al unui singur sistem despre întreaga realitate socială, sistem unitar, în care cele trei științe corespund unor perspective necesare pentru lămurirea completă a obiectului lor comun”. Traian Herseni, „D. Gusti – un sistem de sociologie, etică și politică”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XI, nr. 3–4, 1933, p. 210.

³⁰ D. Gusti, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 14.

³¹ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 526.

³² Traian Herseni, „Voința socială”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 4, aprilie 1937, p. 145.

³³ D. Gusti, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 16.

³⁴ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 524.

³⁵ Idem, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 24.

³⁶ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 537.

2.3. UNITĂȚILE SOCIALE

O altă contribuție a lui Gusti o reprezintă analiza unităților sociale, idee susținută încă din 1910: „Științele sociale particulare au a studia și cunoaște cauzal părțile abstracte ale totului social și concret, pluralitatea socială. Sociologia are a studia acest tot însuși, unitatea socială”³⁷. Reia teza în 1940, afirmând: „Când spunem știința realității sociale înțelegem, deci, știința unităților sociale în formele numeroase și variate în care se găsesc ele răspândite pe pământ”³⁸. Gusti clasifică unitățile sociale în trei categorii, după gradul de consistență, obiectivare și durată: **1. Comunități sociale** – unități sociale care au păstrat și în formele complexe de viață ceva din autonomia unității sociale elementare ; O astfel de comunitate este familia; **2. Instituții sociale** – unități sociale create prin cristalizarea și obiectivarea deprinderilor sociale, în așa fel încât să se poată desprinde de indivizii anumiți, ele putând să-i înlocuiască pe unii cu alții; Instituțiile sunt alcătuite din funcționari, iar instituția cea mai mare este statul, cu organele lui administrative; **3. Grupări sociale** – unități sociale libere, create prin voința părților, care înăuntrul asigură membrilor destulă inițiativă personală. Astfel sunt cluburile, asociațiile sportive, literare etc.³⁹ Unitățile sociale se formează și evoluează după anumite legi, acestea fiind în număr de cinci: **1. Legea cauzalității sociologice**; **2. Legea paralelismului sociologic**; **3. Legea idealului etic**; **4. Legea dreptății politice**; **5. Legea circuitului între realuri sociale**⁴⁰. Un factor esențial în existența unităților sociale este voința socială: „Unitățile sociale ar rămânea simple deziderate și simple proiecte, dacă voința nu le-ar traduce în fapt prin acțiune”⁴¹. Ele fac parte din raportul de cauzalitate exprimat prin formula: $V \text{ (voința)} + C \text{ (cadre)} = M \text{ (manifestările)}$ ⁴². Voința socială rezultă din legea paralelismului sociologic prin care se exprimă raportarea manifestărilor economice, spirituale, politice și juridice la ansamblul celor patru cadre. Există trei paralelisme sociale: înăuntrul manifestărilor, înăuntrul cadrelor și între cadre și voință, creând astfel un sistem de coordonate ale unităților sociale. Legea paralelismului sociologic „este o adevărată lege de echilibru social”⁴³. Cu susținerea ideii despre legea echilibrului social al unităților sociale și, prin urmare, al societății, teoria lui Gusti se poate înscrie în paradigma funcționalistă.

³⁷ Idem, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 17.

³⁸ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 521. Contribuția lui Gusti la studiul unităților sociale a fost un argument pentru includerea unităților sociale ca temă centrală a Congresului Internațional de Sociologie, ce trebuia să aibă loc la București în 1939. Cf. idem, „Știința și pedagogia națiunii”, p. 602.

³⁹ Idem, „Sociologia unităților sociale”, *Sociologie românească*, anul I, iunie, nr. 6, 1936, p. 5.

⁴⁰ Idem, „Legile unităților sociale”, *Analele Academiei Române, Memoriile Secțiunii Istorice*, seria 3, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, 1943, p. 933.

⁴¹ Idem, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 522.

⁴² *Ibidem*, p. 527.

⁴³ Idem, „Paralelismul sociologic”, *Sociologie românească*, 2, nr. 9–10, septembrie – octombrie 1937, p. 380.

2.4. SOCIETATEA

În continuare, ne vom ocupa de definiția lui Gusti dată societății. În lucrările sale, începând cu prelegerea din 1910, Gusti dă prioritate realității sociale, iar despre societate discută arareori. Alături de voință, realitatea socială este relevantă în cercetarea socială pe care o descrie și o definește, dar procedează în mod diferit cu privire la societate: „Realitatea socială formează, astfel înțeleasă, o totalitate de viață unitară, adică o unitate socială, având ca motivare voința socială condiționată potențial: cosmic, biologic, psihic și istoric și actualizată în mod paralel prin manifestările ei: economice, spirituale, politice și juridice”⁴⁴. În comunicarea din 1940, Gusti preia aproape *ad litteram* definiția de mai sus, doar că societatea este identificată în realitatea socială: „societatea ori realitatea socială este o totalitate autonomă de viață socială...”⁴⁵. Pentru comparație, iată și o definiție contemporană a societății: „Societatea este modul organizat de existență a vieții sociale de către un grup relativ independent care se autoperpetuează și ocupă același teritoriu și participă la o cultură comună. O societate există numai ca o pluralitate de interacțiuni de indivizi care realizează lucruri pe care nu le-ar putea înfăptui altfel. Societatea este un mecanism adaptativ, un vehicul social pentru reglarea și transformarea mediului, pentru soluționarea problemelor perene ale vieții”⁴⁶. Diferența dintre cele două definiții stă în marcarea principiului fundamental pe care se întemeiază societatea: în doctrina lui Gusti, voința, în definiția lui James W. Vander Zanden, organizarea și interacțiunea indivizilor. Indiscutabil, alte definiții pun relief alte dimensiuni ale societății⁴⁷.

O dimensiune a sistemului gustian, insuficient studiată, rămâne accentul pe implicarea ființei umane în societate: „Conștiința de sine îl structurează pe om ca pe o realitate aparte, opusă lumii din afară și față de care el poate lua o atitudine după nevoi lăuntrice”⁴⁸. Omul este social datorită voinței sale de a aparține unei

⁴⁴ Idem, „Sociologia. Schiță a unui sistem de sociologie”, p. 320. Traian Herseni discută concepția lui Gusti despre realitatea socială și nu menționează nimic despre societate. Vezi Traian Herseni, „Dimitrie Gusti – un sistem de sociologie, etică și politică”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XI, nr. 1–4, 1933, p. 210. La fel și A. Manoil și Anton Golopenția descriu teoria lui Gusti: „Grație unei teorii a realității sociale care reprezenta achiziția esențială a anilor săi de studiu, D. Gusti voia să obțină o imagine mai clară a problemelor sociale ale țării și să perfecționeze apoi teoria degajând concluzii abstracte din cercetările făcute pe teren”. Cf. A. Manoil și Anton Golopenția, „Sociologia românească”, în Anton Golopenția, *Opere complete*, ediție alcătuită și adnotată de prof. dr. Sanda Golopenția, vol. 1, *Sociologie*, București, Editura Enciclopedică, 2002, p. 256.

⁴⁵ D. Gusti, „Monografia sociologică. Planul de lucru”, Comunicare făcută în ședința din 15 martie 1940, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria III, tomul XXII, 1939–1940, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, București, 1941, p. 541.

⁴⁶ James W. Vander Zanden, *The Social Experience. An Introduction to Sociology*, New York, Random House, 1988, p. 101.

⁴⁷ În alte lucrări nu se definește societatea, ci se prezintă diversitatea curentelor sociologice de explicare a conceptului de societate. Vezi Larry Ray, „Society”, în G. Ritzer (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, New York: Wiley, 2007, p. 4589–4591.

⁴⁸ D. Gusti, „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, p. 528.

unități sociale: „De aceea, omul nu este social datorită vreunui instinct și nici datorită unei trăiri îndelungate în grup, ci este social prin însăși structura intimă a voinței, înainte de orice experiență”⁴⁹. Prin urmare, omul creează realitatea socială și Gusti constată că sociologia nu include problematica umană în tematica ei: „Fără îndoială că una dintre marile lacune ale sociologiei este desconsiderarea omului în studiul societății”⁵⁰. În mod corect s-a afirmat: „Cheia de boltă a sistemului (lui Gusti – *n. n.*) o constituie ideea de om”⁵¹.

Ajuns aici cu analiza ideilor lui Gusti despre sociologie, realitate socială, unități sociale, voință, societate, se cuvine a reține propria evaluare a doctrinei sale: „Pe scurt, sistemul nostru de sociologie afirmă: **1.** Societatea se compune din unități sociale, adică din grupări de oameni legați între ei printr-o organizare activă și o interdependență sufletească. **2.** Esența societății este voința socială. **3.** Voința socială depune ca manifestări de viață: o activitate economică și una spirituală, reglementate de o activitate juridică și de o activitate politică. **4.** Voința socială este condiționată, în manifestările ei, cosmic, biologic, psihic și istoric. **5.** Schimbările suferite de societate în decursul timpului, prin activitățile ei și sub înrâurirea factorilor condiționanți, le numim procese sociale. **6.** Începuturile de dezvoltare pe care le putem surprinde în realitatea prezentă și deci le putem prevedea cu o oarecare precizie se numesc tendințe sociale”⁵².

După această prezentare rezumativă a sistemului lui Gusti se poate afirma că autorul nu a elaborat un tratat de sociologie în care să-și prezinte sistemul. Iată, volumul *Sociologia militans* (1934) are subtitlul *Introducere în sociologia politică*, deci nu constituie un tratat de sociologie generală, ci o introducere într-o ramură a sociologiei⁵³. S-ar putea vorbi despre o anumită ezitare a lui Gusti cu privire la afirmarea directă a sociologiei generale. El aspiră mai degrabă spre o sociologie militantă, acțională decât la o sociologie teoretică, deși a ținut un curs de sociologie generală⁵⁴, dar pe care nu l-a tipărit el, ci foști cursanți. Cu toate acestea, așa cum s-a spus, din studiile sale se degajă clar caracterul de sistem al doctrinei gustiene⁵⁵.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 529.

⁵⁰ Idem, „Legile unităților sociale”, p. 940.

⁵¹ Traian Herseni, „Dimitrie Gusti – un sistem de sociologie, etică și politică”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XI, nr. 1–4, 1933, p. 210.

⁵² D. Gusti, „Știința națiunii”, *Sociologie românească*, februarie – martie, anul 2, nr. 2–3, 1937, p. 56.

⁵³ Idem, *Sociologia militans*, vol. 1. *Introducere în sociologia politică*, București: Editura Institutului Social Român, 1934. Volumul lui Gusti în limba franceză are ca subtitlu *Introduction*; idem, *La science de la réalité sociale: introduction à un système de sociologie d'éthique et de politique*, Paris: Alcan Presses Universitaires de France, 1941.

⁵⁴ Idem, *Curs de sociologie generală* [pentru uzul studenților, multigrafat], București: Universitatea din București, Facultatea de Filosofie și Litere, 1931.

⁵⁵ Zoltan Rostás, „Dimitrie Gusti – profesorul fondator de școală sociologică”, în Dinu Țenovici, Elena Bulgaru, Amelia Costoiu, *Dimitrie Gusti: cronologia vieții și operei*, București: Editura Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București, 2014, p. 17.

În încheierea acestui subcapitol de analiză a sistemului lui Gusti, merită să amintim caracterizarea incitantă ce aparține unuia dintre remarcabilii săi colaboratori – H.H. Stahl: „Dar meritul cu totul excepțional al profesorului Gusti a fost credința că școala românească de sociologie ar avea menirea de a constitui, pentru prima oară în istoria doctrinelor sociale, o «sociologie științifică» a realităților sociale, în general, în special a celei românești, bază pentru o viitoare sinteză a «sociologiei națiunii» în totalitatea sa [...] Greșită sau negreșită, această credință a profesorului a insuflat, în mintea și în sufletul nostru, mândria de a fi părtași la o temerară încercare de a ne avânta spre o sociologie care să stea în fruntea celei mondiale, cu hotărârea ca «sociologia românească» să ajungă acea dintâi sociologie științifică din lume»⁵⁶. Așadar, acesta este mesajul principal al operei gustiene: afirmarea și susținerea sociologiei românești.

3. ȘTIINȚA NAȚIUNII ȘI SOCIOLOGIA NAȚIUNII

În rândurile ce urmează vom examina concepția lui Gusti despre națiune și știința națiunii, printr-o analiză concentrată asupra lucrărilor: *Problema națiunii*⁵⁷, 1919; *Știința națiunii*, 1937; *Știința și pedagogia națiunii*, 1941.

Primul Război Mondial și schimbările postbelice l-au determinat pe Gusti să întreprindă studiul teoretic și empiric al națiunii. În sistemul său un loc central îl ocupă analiza națiunii, ca unitate socială fundamentală a societății moderne, căreia îi corespunde un anumit tip de cercetare, anume știința națiunii, ale cărei direcții de studiu datează din 1910: „programul cercetărilor pentru o știință a națiunii, anunțat încă prin prelegerea de deschiderea primului meu curs, la Iași, în 1910»⁵⁸. În realitate, în acel curs el nu a formulat sintagma „știința națiunii”, ci a marcat, în trecut, relația dintre personalitate și națiune și a pomenit de „națiunile-personalități»⁵⁹.

Gusti analizează, pentru prima dată sistematic, națiunea și formulează termenul *știința națiunii* în studiul *Problema națiunii*, despre care spune că: „... este o aplicare a metodei expuse în primul număr al *Arhivei*: «Realitate, Știință

⁵⁶ H.H. Stahl, *Amintiri și gânduri din vechea școală a „monografiilor sociologice”*, p. 30.

⁵⁷ Despre lucrarea *Problema națiunii* se discută, astăzi, destul de rar, în exegeza despre Gusti. Asupra ei au stăruit: Traian Herseni, „Știința națiunii”, *Revista Fundațiilor Regale*, anul I, nr. 12, decembrie 1934, p. 592–602; Mircea Vulcănescu: „Dimitrie Gusti, profesorul”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XIV, 1936; Ion Zamfirescu: *Spiritualități românești*, București: Imprimeria Națională, 1941; Dan Dungaciu: *Elita interbelică: Sociologia românească în context european*, București: Mica Valahie, 2011. În plus, amintesc două antologii de texte despre sociologia și știința națiunii, apărute după 1989: D. Gusti, *Sociologia națiunii și a războiului*, ediție îngrijită și prefață de Ilie Bădescu, București: Editura Floare Albastră, 1995; D. Gusti, *Știința națiunii și reforma politică*, cuvânt-înainte de Ion Bulei, ediție îngrijită de Marin Diaconu, București: Editura Institutului de Științe Politice și Relații Internaționale, 2008.

⁵⁸ Idem, „Știința și pedagogia națiunii”, p. 607.

⁵⁹ Idem, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 22.

și Reformă socială»⁶⁰. Problematika lucrării este consistentă, după cum se poate observa din temele abordate: concepția raportului dintre stat și națiune în mișcarea politică contemporană, naționalism și internaționalism socialist, teoria spiritualismului, a materialismului și a empirismului național, dimensiuni ale națiunii – rasa, teritoriul, tradiția, limba, religia –, popor și națiune, autonomie și demnitate, atribute ale personalității naționale, raportul între clasă și națiune în doctrina socialistă, cosmopolitism și internaționalism, activism și pasivism național, patriotismul național, știința națiunii române. Prin urmare, el formulează o definiție a națiunii, descrie dimensiunile națiunii, abordează raportul dintre stat și națiune. De altfel, studiile sale conțin teze semnificative pentru cercetarea relației dintre stat și națiune. Studiul din 1919 va fi urmat, în timp, de alte studii despre națiune și știința națiunii⁶¹. Cu atât mai semnificative sunt aserțiunile lui Gusti despre națiune, având în vedere că în sociologia de la începutul secolului al XX-lea conceptul de națiune era neglijat, iar Gusti constata că, în acel moment, anul 1919, tratatele de sociologie atingeau în treacăt problema națiunii, iar într-un dicționar de sociologie al timpului nu era inclusă noțiunea de națiune.

3.1. CONCEPTUL DE NAȚIUNE

Studiul *Problema națiunii* rămâne relevant în istoria gândirii sociologice românești prin definiția dată națiunii: „Națiunea este, prin urmare, o creație sintetică voluntară, o unitate socială care reprezintă un sistem voluntar, cu o motivare cosmică, biologică și psiho-istorică, cu voința socială drept *causa movens* a procesului de naționalizare și cu manifestările creatoare, pe tărâmul sufletesc, economic, juridic și politic, ale vieții naționale, care formează cultura națională”⁶². Această definiție nu va fi modificată sau nuanțată în lucrările sale ulterioare, de pildă, ea este preluată, ca atare, de autor în studiul *Știința națiunii* din 1937⁶³, studiul fiind reprodus și în *Enciclopedia României*⁶⁴.

⁶⁰ Idem, „Problema națiunii”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul I, nr. 2–3, iulie – octombrie, 1919, p. 547. Gusti se referă la articolul „Realitate, știință și reformă socială. Câteva indicațiuni asupra metodei”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 1, nr. 1, aprilie, 1919, p. V–XXVII.

⁶¹ Idem, „Regulile metodei monografice și constituirea unei științe a națiunii”, în *Probleme românești în cadrul vieții internaționale: 154 comunicări cu discuții, ținute în cele douăsprezece secții ale Institutului*, București: Institutul Social Român, 1929; „Despre știința națiunii românești și serviciul social obligator al studențimii”, *Sociologie românească*, 2, nr. 1, ianuarie 1937, p. 1–4; „Știința națiunii”; „Știința și pedagogia națiunii”.

⁶² Idem, „Problema națiunii”, p. 563.

⁶³ Idem, „Știința națiunii”, p. 49–59.

⁶⁴ Idem, „Știința națiunii”, în *Enciclopedia României*, vol. 1, Statul, București, 1938, p. 17–30. Semnificativ, studiul *Știința națiunii* este primul capitol din *Enciclopedia României*. În *Prefață la Enciclopedia României*, Dimitrie Gusti remarcă: „Ceea ce deosebește esențial *Enciclopedia României* de toate publicațiile asemănătoare, atât din străinătate cât și de la noi, și ceea ce ne-o face atât de scumpă este că la temelia ei a fost pusă națiunea”. Prin această monumentală lucrare – *Enciclopedia României* – s-a oferit cititorilor „o întâlnire frontală cu știința națiunii promovată de profesorul Gusti”; Sanda Golopenția, „The sociological school of Bucharest between its heyday and suppression”, *Revista română de sociologie*, serie nouă, anul XXV, nr. 5–6, 2014, p. 383.

Se impune a sublinia faptul că definiția națiunii a întâmpinat dificultăți de-a lungul timpului. Literatura contemporană în domeniu⁶⁵ propune o varietate de definiții ale națiunii de către autori precum B. Anderson, Ernest Gellner, Eric Hobsbawm, Anthony D. Smith, asupra cărora nu stăruim⁶⁶. Și astăzi definirea națiunii este un act dificil, încât unii cercetători, ca urmare a evaluării definiției inițiale, au reformulat-o prin renunțarea la unele dimensiuni. Mă refer la unul din cei mai cunoscuți autori, Anthony D. Smith. În cartea sa *National Identity* (1991), Smith descrie astfel națiunea: „a named human population sharing an historic territory, common myths and historical memories, a mass public culture, a common economy and common legal rights and duties for all members (o anumită populație umană care împărtășește un teritoriu istoric, mituri comune și amintiri istorice, o cultură publică de masă, o economie comună și drepturi și îndatoriri comune pentru toți membrii)”⁶⁷. Ca urmare a observațiilor critice asupra acestei definiții, Smith formulează o nouă definiție în articolul *When is a Nation?* (2002): „a named community possessing an historic territory, shared myths and memories, a common public culture and common laws and customs (o anumită comunitate care posedă un teritoriu istoric, mituri și amintiri comune, o cultură publică comună și legi și obiceiuri comune)”⁶⁸. Se observă că Smith a operat trei modificări: a eliminat caracterul „în masă” al culturii publice, a renunțat la idea de „economie comună”, iar sintagma „drepturi legale comune și obligații pentru toți membrii” a fost înlocuită cu „legile și obiceiurile comune”⁶⁹.

Dicționare și enciclopedii de sociologie nu includ termenul de națiune sau de popor⁷⁰. În schimb, sunt analizați termeni precum naționalism, stat național,

⁶⁵ Walker Connor, *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton University Press, 1994; Gerard Delanty și Krishan Kumar (eds.), *Handbook of Nations and Nationalism*. London: Sage, 2006; Ernest Gellner, *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell, 1983; Erik Hobsbawm, *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990; Anthony D. Smith, *Nations and Nationalism in a Global Era*, Cambridge: Polity Press, 1995.

⁶⁶ O analiză a definițiilor despre națiune realizează Anthony D. Smith. Cf. Anthony D. Smith, *Nationalism and Modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism*, London: Routledge, 1998.

⁶⁷ Anthony D. Smith, *National Identity*, London: Penguin, 1991, p. 14.

⁶⁸ Idem, „When is a Nation”, *Geopolitics*, 7 (2), 2002, p.15.

⁶⁹ M. Guibernau, „Anthony D. Smith on nations and national identity”, în: M. Guibernau and J. Hutchinson. *History and National Destiny*, Oxford: Blackwell, 2004, p. 127. De reținut definiția lui Guibernau: „By ‘nation’, I refer to a human group conscious of forming a community, sharing a common culture, attached to a clearly demarcated territory, having a common past and a common project for the future and claiming the right to rule itself („Prin «națiune», eu înțeleg un grup uman conștient de formarea unei comunități care împărtășește o cultură comună, atașată unui teritoriu clar delimitat, având un trecut comun și un proiect comun pentru viitor și revendicând dreptul de a se autoconduce”).

⁷⁰ De pildă, *Encyclopedia of Sociology*, 2nd ed., vol. 3, ed. Edgar F. Borgatta and Rhonda J.V. Montgomery, New York: Macmillan, 2000; *The Cambridge Dictionary of Sociology*, general editor Bryan S. Turner, Cambridge: Cambridge University Press 2006; *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, edited by George Ritzer, Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

etnicitate și, doar în legătură cu aceste noțiuni, se fac trimiteri la națiune. De pildă, într-o enciclopedie, la termenul „Nationalism” națiunea este astfel definită: „By *nation* we mean an ethnic group that 1. shares one or more identifying characteristics, such as language, religion, racial background, culture, and/or territory; and 2. is politically mobilized or is amenable to such mobilization” („Prin națiune înțelegem un grup etnic care: 1. împărtășește una sau mai multe caracteristici de identificare, cum ar fi limba, religia, rasa, cultura și/sau teritoriul; 2. este mobilizat politic sau poate fi supus unei astfel de mobilizări”) ⁷¹.

Sociologul român concepe națiunea ca unitate socială cu un pronunțat sens etic, fiindcă: „Națiunea nu poate fi *norma sui*. A trăi nu este totul pentru națiune; glorificarea propriei ei existențe nu ajunge. Viața unei națiuni nu înseamnă nimic fără frumusețea unui sens etic” ⁷².

Națiunea este producătoare de cultură, dar ea este, totodată, și produsul acestei culturi. De aceea, cultura națională este „chitul de cimentare a unității naționale” ⁷³. Din acest unghi, Gusti consideră raportul dintre cultură și națiunea română: „Cea mai veche cultură din Europa orientală, care este cea românească, trebuie să simtă azi, mai mult ca oricând, ceea ce își datorește ei însăși și ceea ce este în stare a da umanității; ea trebuie să aducă culturii universale contribuția românească, pe care omenirea este în drept să o aștepte, turnând sufletul românesc în formele eterne și universale ale creației” ⁷⁴.

În lucrările lui Gusti, națiunea este descrisă ca unitate socială autonomă: „Națiunea este singura unitate socială care își ajunge sieși” ⁷⁵, fără a trimite la originile ei etnice, așa cum se susține în literatura actuală ⁷⁶. În studiul *Problema națiunii*, Gusti discută despre națiune fără a menționa substratul ei etnic, dar examinează relația dintre popor și națiune, care, deși aparent sinonime, sunt două categorii sociale diferite. Reduce noțiunea de popor la poporul primitiv (clan, totem, hoardă, trib), etichetat ca o noțiune biosocială, o unitate naturală a vieții sociale și, de fapt: „el există așa cum îl determină mediul cosmic, biologic și istoric, condus de acțiuni reflexe și de instinct, incapabil de a judeca și a pătrunde destinul, fără voința de a-l cârmui” ⁷⁷. Deci poporul ar fi caracterizat prin lipsa voinței de a acționa. Națiunea, dimpotrivă, este o ființă activă și creatoare ⁷⁸.

⁷¹ Saad Z. Nagi, „Nationalism”, *Encyclopedia of Sociology*, 2nd ed., vol. 3, ed. Edgar F. Borgatta și Rhonda J.V. Montgomery, New York: Macmillan, 2000, p. 1939.

⁷² D. Gusti, „Problema națiunii”, p. 566.

⁷³ *Ibidem*, p. 574.

⁷⁴ Idem, „Cu prilejul aniversării de zece ani de la unirea Ardealului, Banatului și a părților locuite de români din Ungaria, la Vechiul Regat”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 1929, 8, nr. 1–3, p. 6.

⁷⁵ Idem, „Știința națiunii”, p. 49.

⁷⁶ Anthony D. Smith, *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford: Blackwell, 1986.

⁷⁷ D. Gusti, „Problema națiunii”, p. 564.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 565.

Poporul este o sumă de elemente eterogene, neorganizate și difuze; națiunea este o unitate omogenă, organizată și coerentă⁷⁹.

Mai târziu, Gusti nuanțează, în lucrarea *Știința națiunii*, diferența între popor – „comunitate etnică naturală”, „comunitate de sânge și tradiție” – și națiune – „comunitate de voință, de conștiință și de aspirații”. Spre deosebire de viața pasivă, fatalismul și resemnarea pe care le-ar trăi popoarele, națiunea se distinge prin voința de a exista, altfel: „voința ne apare ca esența însăși a vieții naționale, ca elementul ei cel mai de seamă, față de care nu s-ar putea păstra ca existență”⁸⁰. Se manifestă o contradicție între națiune și popor? Cu certitudine nu, deoarece națiunea se formează în procese istorice de evoluție a unui popor: „... națiunea nu poate fi desfăcută de substratul ei etnic, de populația care o compune, de trăsăturile ei rasiale specifice, de masa ereditară de însușiri fizice și psihice, care nu-i aparțin decât ei”⁸¹. Studii contemporane definesc poporul ca o comunitate umană ai cărei membri locuiesc pe același teritoriu, vorbesc aceeași limbă și au aceeași tradiție culturală.

Gusti dă o replică directă tezei despre dispariția națiunilor, propovăduită de teorii postbelice: „Internaționalism nu însemnează supranaționalism sau cosmopolitism, ci legătura între națiuni. Cu alte cuvinte, internaționalismul adevărat nu desființează națiunile, ci le privește doar în raporturile dintre ele. [...] Dincolo de națiuni nu se ivește umanitatea ca o lume de sine statatoare, ci umanitatea ca totalitate a națiunilor, ca armonie a ființelor naționale originale, specifice”⁸². El expune, amplu, doctrina socialistă despre națiune și evidențiază poziția corectă a socialiștilor români, care au afirmat, în timpul Primului Război Mondial, că națiunea trebuie întărită și nu suprimată, așa cum pledau curente socialiste europene⁸³. În acel moment, 1919, teoriile națiunii cele mai răspândite erau: teoria spiritualismului național, a materialismului național și a empirismului național.

O teză gustiană vizează implicarea indivizilor în actul de constituire a națiunii, ea fiind inegală: „Nu toți membrii unei națiuni contribuie la desfășurarea vieții naționale, după cum nu toate națiunile iau parte la înfăptuirea umanității”⁸⁴. Mai mult: „Știința națiunii trebuie să aibă în vedere și trecutul istoric”⁸⁵.

Exegețul discută voința drept condiție de existență a națiunii. Se desprinde cu claritate accentul lui Gusti pe voință, iar contribuția lui la studiul națiunii stă în postularea voinței sociale ca factorul determinant în constituirea națiunii: „O națiune există, dacă voiește a fi; ea este reală, atât cât este actuală, având ca rațiune suficientă consimțământul tacit ori explicit al membrilor ei de a trăi

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ D. Gusti, „Știința națiunii”, p. 51.

⁸¹ *Ibidem*, p. 52.

⁸² *Ibidem*, p. 49.

⁸³ D. Gusti, „Problema națiunii”, p. 555.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 574.

⁸⁵ *Idem*, „Știința națiunii”, p. 53.

împreună [...]. Națiunea trăiește deci în fiecare individ, iar voințele conștiente individuale, reunite într-o vastă sinteză, dau națiunii individualitate”⁸⁶. Voința acționează ca motor al evoluției unei națiuni, astfel încât o națiune transformă mediul ei geografic, îmbunătățește starea biologică moștenită, aduce un plus de valori la trecutul istoric și la tradiții, iar „peisajul geografic, rasa, trecutul istoric și sufletul colectiv se naționalizează treptat”⁸⁷. Accentul pe voință ca dimensiune definitorie a națiunii este „o contribuție decisivă, cu adevărat revelatorie a sociologiei gustiene, cu urmări profunde în planul cunoașterii și acțiunii practic-politice”⁸⁸.

Apreciez ca o limită a definiției lui Gusti neglijarea unei teme cheie despre națiune: identitatea națională, dar să admitem că studiarea acestui subiect a căpătat amploare abia la sfârșitul secolului al XX-lea.

3.2. STAT ȘI NAȚIUNE

Exegețul analizează națiunea prin raportare la evoluția istorică a statului. Evenimentele declanșate de Primul Război Mondial au produs schimbări radicale în relația dintre stat și națiune: „Anul 1919 va însemna o dată memorabilă în istoria universală. În acest an s-a dat sentința definitivă în uriașul proces istoric dintre stat și națiune, care, deschis de decenii, s-a judecat în decursul războiului mondial. Asistăm la înscrierea unui însemnat capitol în istorie: la o înmormântare și la o înviere. Statul vechi, veșnic agresiv și cuceritor, bazat, înlăuntrul și în afară, pe simpla putere brutală, a murit, iar statul nou, întemeiat pe o idee, pe ideea națională și democratică, i-a luat locul”⁸⁹. Între națiune și stat nu există o identitate, dimpotrivă; Gusti face distincția între cele două unități sociale, concretizată în subordonarea statului față de națiune. În 1937, reia teza despre prioritatea națiunii față de stat, aducând ca argument realitățile naționale postbelice: „Statul nu este astăzi decât o formă de manifestare a națiunii, deci o realitate subordonată funcțional acesteia”⁹⁰.

Ideile lui Gusti despre națiune se înscriu în spiritul principiului naționalităților, temei al constituirii statelor naționale în secolele XIX și XX. Pentru el, națiunea constituie o problemă de o mare însemnătate teoretică și de o covârșitoare importanță practică, fiind un efect direct al raporturilor internaționale de după Primul Război Mondial: „s-a născut o Europă nouă ca urmare a organizării statului după principiul naționalităților”⁹¹, fiindcă „... singura și adevărata unitate socială este națiunea și nu statul. Statul trebuie să se adapteze națiunii”⁹². Peste câțiva ani,

⁸⁶ *Ibidem*, p. 562.

⁸⁷ D. Gusti, „Știința națiunii”, p. 54.

⁸⁸ Maria Larionescu, „Monografia gustiană a Națiunii, model al Enciclopediei României (1938–1943)”, *Transilvania*, nr. 10–11, 2014, p. 35.

⁸⁹ D. Gusti, „Problema națiunii”, p. 548.

⁹⁰ Idem, „Știința națiunii”, p. 49.

⁹¹ Idem, „Problema națiunii”, p. 549.

⁹² *Ibidem*.

Gusti revine asupra consecințelor Primului Război Mondial: „Statul național, unul din puținele bunuri pozitive câștigate de pe urma uriașului război mondial, este însăși personificarea juridică și politică a națiunii”⁹³. Națiunea ființează ca o structură economică și sufletească specifică și se afirmă printr-o organizare politică și juridică: „Așa se explică pentru ce o națiune tinde în mod irezistibil de a da unității sale economice și sufletești o consacrare: politică și juridică, care este organizația de stat național. O națiune, un stat; un stat, o națiune”⁹⁴. În viziunea sa, scopul statului este de a da organizarea politică și juridică necesară existenței națiunii, cu atât mai imperioasă pentru poporul român: „Națiunea română, împărțită în patru state, deși a suferit enorm de mult în decursul veacurilor, a știut să-și mențină firea sa etnică aproape două mii de ani, în partea cea mai zbuciumată a Europei, și să formeze, aici, în Orient, un zid de apărare a culturii europene”⁹⁵. Relația dintre statul român și națiunea română a constituit obiect de analiză în epoca noastră modernă, iar Gusti a surprins existența conflictului între stat și națiune⁹⁶.

Gusti atinge și chestiunea suveranității naționale, care poate fi limitată în două situații: **1.** reglementarea obligațiilor impuse de raporturile dintre națiunile, egale între ele; **2.** „... recunoașterea dreptului la o egală protecție administrativă, ecleziastică și culturală a minorităților naționale”⁹⁷, dar cu precizarea: „Principiul drepturilor minorităților naționale, pentru a putea fi just, trebuie pus în deplină armonie cu ideea statului național, excluzând în aplicarea practică a acestui principiu tot ce ar primejdi existența unitară a statului”⁹⁸. În exegeza actuală se distinge între loialitatea față de națiune, adică naționalismul, și loialitatea față de stat, adică patriotismul⁹⁹, ca reflectare a schimbărilor din multe țări, prin migrarea masivă de populații dintr-o zonă în alta a lumii, iar aici amintim spațiul Uniunii Europene sau cel al SUA. Naționalismul coexistă cu europenismul, simbioza lor este una din temelile comunității europene.

⁹³ Idem, „Cuvânt de deschidere”, *Noua Constituție a României și noile constituții europene*, București: Cultura Națională, 1922, p. 2.

⁹⁴ Idem, „Problema națiunii”, p. 563.

⁹⁵ Idem, „Individ, societate și stat în Constituția viitoare”, *Noua Constituție a României și noile constituții europene*, p. 425.

⁹⁶ Idee afirmată și de colaboratorul său Octavian Neamțu: „Colectivitatea românească mărită și împropătată prin realizarea Unirii se frământă spre o izbucnire de creație și afirmare românească pe care o așezare de stat de împrumut o împiedică. Departe de a înlesni valorificarea posibilităților naționale și a înfrâna risipa energiilor naționale și departe de a-i asigura afirmarea politică, statul actual este împotriva națiunii, necorespunzând rolului său firesc de realizator al tendințelor colectivităților alcătuitoare de stat. Tensiunea de la noi are la origine dar lupta dintre statul de împrumut și colectivitatea națională doritoare de viață proprie”, Octavian Neamțu, „Munca socială în România”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 1936, anul XIV, II, p. 1016.

⁹⁷ D. Gusti, „Problema națiunii”, p. 567.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Walker Connor, „Nation-state”, *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, editată de George Ritzer, Oxford: Blackwell Publishing, 2007, p. 3142.

Gusti discută națiunea ca o entitate autonomă întruchipată în viața economică proprie ca un garant al independenței față de celelalte națiuni. Pornind de la acest principiu, sociologul avertizează asupra efectelor incalculabile ale pierderii libertății economice: „O țară subjucată economic, concesionată întreprinderilor străine, debitoare altor țări nu mai este pe deplin stăpână pe soarta ei, chiar dacă politicește se bucură de un guvern, o constituție și de o organizare politică în aparență neatârnată. [...] O viață economică cedată străinilor duce la exploatarea nemiloasă a bogățiilor pe care le are țara și la secătuirea posibilităților de trai pentru generațiile viitoare sau cel puțin la apariția unor activități străine de firea și stadiul de dezvoltare organică a națiunii respective, ceea ce duce la dezechilibru interior și la dezagregarea comunității naționale”¹⁰⁰. Tezele lui Gusti sunt actuale datorită impactului instituțiilor economice și financiare internaționale cu statele naționale, în care primează interesele economice ale companiilor multinaționale față de cerințele interne ale unei națiuni, deoarece capitalul este distribuit inegal la scara planetară¹⁰¹.

3.3. ȘTIINȚA NAȚIUNII

Ideile formulate în studiul *Problema națiunii* converg către argumentarea unei științe despre națiune, apreciată ca una dintre cele mai importante științe ale epocii moderne. Așadar, Gusti expune propria viziune despre națiune și despre cunoașterea acesteia printr-o știință dedicată ei. Nu se poate trece peste faptul că în studiul *Problema națiunii* Gusti amintește, în treacăt, de teoria socială și deloc de sociologie. Mai mult, nu discută despre o sociologie a națiunii, ci de o știință a națiunii, o modalitate imperativă de studiu al României întregite. Așadar, nu o analiză sociologică generală a națiunii, ci o știință specială a națiunii.

Gusti este convins de oportunitatea științei națiunii și, în consecință, dezaproabă scepticismul unora care afirmă că pentru crearea sociologiei națiunii ar fi nevoie de mult timp. Dimpotrivă, el apreciază că, prin „concentrarea imensă, gigantică a tuturor forțelor științifice ale țării, din toate domeniile, am constatat că noi putem să avem această mare știință națională românească în patru, cinci, sau, dacă vreți, șase ani”¹⁰². În 1937, sociologul aduce unele nuanțe la aserțiunile sale din *Problema națiunii*, 1919, determinate de evoluția postbelică a societății românești și de cercetarea monografică. Așa cum am remarcat, în studiul *Problema națiunii* nu este menționată sociologia ca știință despre națiune, dar Gusti discută în lucrarea *Știința națiunii* despre diferența între sociologia generală și știința națiunii, aceasta din urmă fiind o sociologie de ramură care are ca obiect de studiu națiunea:

¹⁰⁰ D. Gusti, „Știința națiunii”, p. 53–54.

¹⁰¹ Vezi: Daron Acemoglu și James A. Robinson, *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*, New York: Crown, 2012; Thomas Piketty, *Le Capital au XXI^e siècle*, Paris: Editions du Seuil, 2013.

¹⁰² D. Gusti, „Despre știința națiunii românești și serviciul social obligator al studențimii”, p. 2.

„Din clipa în care națiunea ni se înfățișează ca forma cea mai însemnată a vieții sociale moderne, știința societății, sociologia, trebuie să se constituie și ea, în primul rând, ca o știință a națiunii. Ramura această a sociologiei nu mai are caracterul de generalitate, pe care îl are sociologia propriu-zisă, ci se mărginește la ființa concretă a unei singure națiuni”¹⁰³. Precizare foarte importantă, fiindcă reliefează faptul că savantul nu reduce sociologia doar la cercetarea națiunii. Afirmarea și susținerea științei națiunii urmăresc marcarea deosebirii față de studii de psihologie a popoarelor, indicate de Gusti, cum sunt lucrările lui Alfred Fouillée, Émile Boutmy, André Siegfried, Albert Rivaud, Paul Hazard, Jacques Bardoux, Jacques Ancel, toate lucrările menționate ale acestor autori având în titlu termenul „psihologie a poporului”: „Defectul acestor lucrări este că generalizează fără temei trăsături care nu se potrivesc poporului întreg, dar mai ales că fac o seamă de caracterizări lipsite de orice dovezi, afirmații neîntemeiate pe fapte și deci greu de controlat și de verificat. Se înțelege ușor că nu calea aceasta ne poate duce la o știință riguroasă a națiunii”¹⁰⁴. În realitate, asemenea lucrări suferă, spune Gusti, de „impresionism și diletantism științific”.

În studiul *Știința națiunii* Gusti aduce o serie de explicații privind aria de cuprindere a științei națiunii, înlăturând obiecția că acest tip de cercetare s-ar reduce la cunoașterea satelor: „Știința națiunii va trebui să se bazeze pe studiul amănunțit al tuturor satelor, al tuturor orașelor, al tuturor fenomenelor sociale din România”¹⁰⁵. Știința națiunii include o cercetare a idealului național, „problemă care constituie etica națiunii”¹⁰⁶. În aceeași măsură, știința națiunii este asociată cu politica națiunii, adică știința mijloacelor prin care națiunea va putea realiza idealul național¹⁰⁷. Gusti indică monografia sociologică drept cale de „cunoaștere științifică integrală a națiunii”, metodă a cărei aplicare ar duce la înfăptuirea unei științe a națiunii românești¹⁰⁸. D. Gusti consideră că studierea națiunii trebuie începută cu cercetarea satului, ca unitate socială fundamentală a poporului român.

Gusti revine cu explicații despre știința națiunii în comunicarea *Știința și pedagogia națiunii*, ținută la Academia Română în ședința din 9 mai 1941. În această lucrare nu discută despre definiția națiunii și nici nu o abordează pe aceasta prin raportare la etnicitate, ci o analizează ca unitate socială raportată la unități ce se găsesc înăuntrul națiunii și la unități ce se găsesc în afara ei. De această dată, știința națiunii este asociată cu pedagogia națiunii, motivată de implicarea actorilor sociali în declanșarea și realizarea reformelor sociale¹⁰⁹. În context, Gusti remarcă imperativul pedagogiei elitelor națiunii¹¹⁰ și argumentează necesitatea unei politici

¹⁰³ Idem, „Știința națiunii”, p. 50.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 57.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 59.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 55.

¹⁰⁹ D. Gusti, „Știința și pedagogia națiunii”, p. 602.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 626.

de creare a elitelor: „Idealul unei națiuni este aristocrația, în sensul că societatea națională tinde să fie alcătuită numai din elite, adică de personalități sociale”¹¹¹. Pentru formarea elitelor, Gusti sugerează înființarea Facultății de științe politice și sociale¹¹².

Abordarea problemei națiunii într-o comunicare susținută la Academia Română a urmărit formularea de explicații ca replică la deformările sistemului doctrinar gustian de către exegeți ai ideilor sale. De aceea, savantul republică o parte din comunicarea *Știința și pedagogia națiunii în Sociologie românească*¹¹³, însoțită de un foarte lung articol cu titlul *Însemnări, discuții, probleme*¹¹⁴, în care Gusti se simte îndrituit să rememoreze traseul său didactic și științific: „Studiul din fruntea acestui număr [al revistei] «Știința și Pedagogia Națiunii» rezumă sintetic și în trăsături foarte largi un program de cercetare și de acțiune, pe care, sub diferite forme, l-am formulat și aplicat în timp de mai mult de trei decenii [...] ... cititorul are posibilitatea de a găsi orice lămurire și se va putea ușor convinge de o aceeași continuă și constantă atitudine științifică și culturală”¹¹⁵.

3.4. FEDERAȚIA STATELOR EUROPENE

Trebuie spus că Gusti nu este un nationalist, iar doctrina lui este departe de a fi naționalistă. Dimpotrivă, sociologul român concepe națiunea și analizează evoluția ei în relație cu spații europene și internaționale. Un exemplu elocvent îl reprezintă lucrarea sa *Problema federației statelor europene*. O simplă enumerare a temelor discutate în studiul amintit relevă viziunea sa paneuropeană: situația Europei în constelația mondială, unirea statelor europene; noțiunea de federație; exemple de federalism: Elveția, The British Commonwealth of Nations; Europa federală și suveranitatea națională; sociologia Europei; program pentru o Europă nouă. Așadar, o problematică regăsită și în dezbaterile actuale, în contextul existenței unei comunități europene alcătuite din 27 de state.

Gusti oferă o descriere a conceptului *Europa*, având multe similitudini cu definiții de astăzi: „Europa nu înseamnă deci un teritoriu, ci o idee social-spirituală, este societatea popoarelor europene, care, pe baze antice și creștine, a creat acea civilizație, gloria rasei albe și a umanității. Europa este o idee rațională și activistă, culminând în creațiile științifice și aplicările lor tehnice, care domină și absorb celelalte culturi umane”¹¹⁶. Gusti vede în Europa un model de cultură și

¹¹¹ *Ibidem*, p. 610.

¹¹² *Ibidem*, p. 616.

¹¹³ Idem, „Știința și pedagogia națiunii”, *Sociologie românească*, 4, nr. 7–12, iulie – decembrie 1942, p. 359–374.

¹¹⁴ Idem, „Însemnări, discuții, probleme. Note și comentarii la studiul «Știința și pedagogia națiunii»”, *Sociologie românească*, 4, nr. 7–12, iulie – decembrie 1942, p. 658–688.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 658.

¹¹⁶ Idem, „Problema federației statelor europene”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 1930, 9, nr. 1–3, p. 2.

civilizație, motiv pentru care nu acceptă teza despre criza culturii europene: „Să nu exagerăm! Când există o știință și o tehnică europeană, care sunt conducătoarele destinului omenirii întregi, nu se poate vorbi de o criză a culturii europene”¹¹⁷.

El vede o uniune a statelor europene ca pe un act imperativ, cerut de evoluțiile țărilor vechiului continent: „Este necesară pentru că uniunea federală este o etapă a evoluției naturale și este necesară în special în împrejurările tragice prin care trece Europa. Experiența Elveției de șase secole și a Imperiului Britanic de zece ani sunt concludente. Sunt niște experiențe de o importanță vitală pentru lumea întreagă. Popoarele Elveției și ale Imperiului Britanic au săvârșit o operă de pionieri”¹¹⁸. În context, discută principiile pe care se va întemeia această federație – Statele federale ale Europei –, analizează pe larg *Memorandul lui A. Briand* despre federația europeană, precum și modalitățile de realizare a federației europene.

Argumentul în susținerea ideii unificării Europei stă în lipsa unei organizări eficiente a raporturilor dintre statele europene: „Europa trece printr-o criză morală, nu din cauza slăbiciunii vârstei, ci pentru că nu este organizată, pentru că pe un spațiu restrâns trăiesc 27 de state, într-o stare de groaznică anarhie”¹¹⁹. Dată fiind situația din țările europene, este necesară o sociologie a Europei¹²⁰.

Gusti nu s-a limitat la spațiul european, ci a argumentat și a acționat ca să creeze instituții internaționale de cercetare a națiunilor. Astfel, a lansat ideea înființării Institutului Social al Națiunilor Unite. Doctrina lui Gusti devine cadrul după care urma să fie modelată „știința națiunilor”¹²¹.

3.5. EXEGEZA IDEILOR LUI GUSTI DESPRE ȘTIINȚA NAȚIUNII

Prima analiză sistematică a doctrinei lui Gusti despre știința națiunii este elaborată de Traian Herseni¹²². Autorul prezintă motivul demersului său, subliniind diferența între cercetarea din științele naturii și cea din științele sociale: „O teorie greșită a naturii nu schimbă nimic în sânul acesteia; o teorie greșită a societății poate avea ca urmare clădirea pe un principiu greșit a nenumărate instituții și întâmplări sociale”¹²³. Astfel, el justifică apariția științei națiunii și precizează: „denumirea de știința națiunii, ca și cea dintâi formulare românească a ei, aparține

¹¹⁷ *Ibidem*.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 13.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 22.

¹²⁰ *Ibidem*, p. 19.

¹²¹ Cf. Dinu Tenovici, Elena Bulgaru, Amelia Costoiu, *Dimitrie Gusti: cronologia vieții și operei*, București: Editura Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București, 2014, p. 193.

¹²² Traian Herseni, „Știința națiunii”, *Revista Fundațiilor Regale*, anul I, nr. 12, decembrie 1934, p. 592–602. Este de reținut că Herseni publicase, cu un an urmă, un studiu despre sistemul lui Gusti, în care nu menționează teza gustiană despre știința națiunii. Vezi Traian Herseni, „Dimitrie Gusti – un sistem de sociologie, etică și politică”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XI, nr. 1–4, 1933, p. 210–220.

¹²³ Traian Herseni, „Știința națiunii”, p. 594.

d-lui Profesor D. Gusti¹²⁴, idee acceptată și reluată apoi de întreaga Școală sociologică de la București. În plus, Herseni afirmă că monografiile sociologice vor constitui capitole din știința națiunii: „În cercetările monografice întreprinse până acum nu s-a urmărit numai cunoașterea sociologică a țării, ci și înfăptuirea unei adevărate științe a națiunii românești”¹²⁵. Tânărul emul gustian amintește: „știința națiunii a stârnit oarecare nedumeriri pe care e vremea să le înlăturăm sau cel puțin să le dăm un conținut real”¹²⁶. Prima nedumerire vizează relația dintre sociologia națiunii și știința națiunii: „Știința națiunii are de obiect ființe naționale concrete, deci este știința unei anumite națiuni, iar în cazul nostru nu poate fi vorba decât de știința națiunii românești. Se deosebește prin urmare de sociologia națiunii, întrucât sociologia se ocupă de națiune în genere și de tipurile naționale, nu de națiunile concrete”¹²⁷. Din aceeași cauză, știința națiunii nu se confundă cu psihologia popoarelor și nici cu etnografia. Dimpotrivă, știința națiunii se ocupă cu studiul integral al unei națiuni: „Prin urmare, știința națiunii, ca știință a realității naționale întregi, nu poate fi decât o știință de cercetare directă, așezându-se ca o disciplină de sine stătătoare”¹²⁸. Exegetul lui Gusti expune trăsăturile proprii acestei științe: **1.** concretă; **2.** explicativă; **3.** de apreciere și îndrumare etică și politică; **4.** cu caracter de operă colectivă¹²⁹.

Mircea Vulcănescu prezintă ideile lui Gusti despre națiune din studiul *Problema națiunii* și reține teza despre știința națiunii: „În concepția profesorului Gusti, cercetările monografice sunt destinate să se întindă treptat, ca un fel de cunoaștere de sine a societății, la constituirea unei științe a națiunii, care reprezintă ultima etapă a acestor cercetări”¹³⁰.

Un punct de vedere incitant exprimă H.H. Stahl, care afirmă strânsa relație dintre cercetarea monografică și știința națiunii: „România care se născuse era o enigmă. Ea se înfăptuise în ciuda voinței oamenilor, nu fusese pregătită în niciun fel, nici tehnic, nici spiritual. Dimpotrivă, ea reprezenta un eșec al tuturor oamenilor de știință socială de la noi. Cunoașterea României se impunea deci cu absolută necesitate, cu atât mai mult cu cât o națiune modernă nici nu poate în adevăr fi, decât în măsura în care ia conștiință de sine. «Știința națiunii», scopul final al monografiei, este, de aceea, o țință de supremă valoare. Cunoașterea națiunii, cunoașterea realităților vieții țărănești, care formează națiunea adevărată, nu numai prin număr și rasă, ci și prin structură spirituală, iată datoria în numele căreia ne-am strâns în jurul monografiei sociologice”¹³¹.

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ *Ibidem*, p. 600.

¹²⁶ *Ibidem*, p. 594.

¹²⁷ *Ibidem*, p. 597.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 597.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 598–599.

¹³⁰ Mircea Vulcănescu, „Dimitrie Gusti, profesorul”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XIV, 1936, p. 1270.

¹³¹ H. H. Stahl, „Școala monografiei sociologice”, p. 1137.

În articolul *Rostul actual al sociologiei* (*Sociologie românească*, nr. 1, 1937), Golopenția scrie despre cercetările inițiate de profesorul Gusti, ce urmăresc realizarea științei națiunii românești și pledează pentru „explicitarea și amănunțirea principiilor științei națiunii”¹³². În viziunea lui A. Manoil și A. Golopenția, știința națiunii este asociată cu cercetarea satelor: „Rezultatele obținute au permis o cunoaștere mai exactă a realității sociale românești și o definire a satului românesc ca bază a sociologiei naționale românești. Prin aceasta, Gusti tinde, într-o anume măsură, spre transformarea sociologiei în știință a statului, în știință a națiunii”¹³³.

O analiză detaliată a ideilor lui Gusti despre știința națiunii oferă Ion Zamfirescu. Coautor împreună cu Gusti al manualului *Elemente de etică pentru clasa a VIII-a secundară* (1936), Ion Zamfirescu expune definiția națiunii dată de D. Gusti, analizează conceptele de voință socială și de cultură națională ca bază a acesteia, prezintă schema sistemului sociologic pe care se întemeiază cercetarea monografică, menționând că s-a oprit „cu o voință insistentă, asupra conceptului de știință a națiunii”¹³⁴. Despre lucrarea sa *Spiritualități românești* autorul afirmă: „Teoretic, această lucrare năzuiește să fie o contribuție modestă la știința națiunii românești, știință a cărei poziție doctrinară pare a fi fost fixată, dar a cărei realizare efectivă este abia la început”¹³⁵. Volumul *Spiritualități românești* include capitolul XII, *Concepția sociologică a lui D. Gusti, în raport cu știința națiunii; Știința națiunii*; *Monografia sociologică; Perspective*. Exegețul recunoaște contribuția școlii lui Gusti la cercetarea științifică a spiritualității noastre naționale: „Căci, până în zilele noastre, aproape toate școlile noastre naționaliste au apărut și s-au dezvoltat în lumina unui conflict ideologic”¹³⁶. Zamfirescu prezintă obiecțiile ce s-ar putea aduce, formal, acestui concept, în special, cele referitoare la sfera sa de cuprindere: știință a națiunii în genere sau știință a națiunii românești propriu-zise?: „Știința națiunii, în felul cum a gândit-o Școala sociologică de la București, nu are pretenții sau aspirații de universalitate. Nimeni nu s-ar gândi să propună înscrierea ei în tabelul științelor consacrate sau să i se determine vreun loc în sistemele moderne de clasificare a științelor. Știința națiunii, dimpotrivă, are mai mult o semnificație locală. Ea ni se adresează nouă, românilor, și are în vedere, în primul rând, realitatea românească. Mai mult decât o semnificație epistemologică, ea își atribuie o semnificație etică și politică”¹³⁷.

O polemică pe seama ideii lui Gusti despre știința națiunii declanșează D.C. Amzăr, fost colaborator al lui D. Gusti – a studiat, sub îndrumarea profesorului,

¹³² Anton Golopenția, *Opere complete*, vol. 1, *Sociologie*, p. 78.

¹³³ A. Manoil și Anton Golopenția, „Sociologia românească”, în Anton Golopenția, *Opere complete*, p. 261.

¹³⁴ Ion Zamfirescu, „Spiritualități românești, Imprimeria Națională”, București, 1941, *Sociologie românească*, iulie – decembrie, 4, nr. 7–12, 1942, p. 635.

¹³⁵ Ion Zamfirescu, *Spiritualități românești*, București: Imprimeria Națională, 1941, p. 10.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 411.

¹³⁷ Idem, *Spiritualități românești*, Imprimeria Națională, București, 1941, *apud Sociologie românească*, p. 636.

șezătoarea ca unitate socială. Acesta exprimă observații critice referitoare la posibilitatea unei științe a națiunii, în trei articole: *Știința națiunii – reflecții și îndoieli asupra noilor inițiative ale Profesorului D. Gusti*; *Știință și monografie. De la Ém. Durkheim la D. Gusti*; *Un muzeu social – de la Le Play și Hazelius la Dimitrie Gusti*, toate apărute în 1937. Amzăr folosește expresii destul de radicale, astfel încât vorbește de „...falimentul sociologiei monografice – știință a realității sociale”¹³⁸, iar o „știință a nației românești sau o știință a națiunii nu pot avea decât un rol decorativ și retoric [...] fără niciun înțeles în știința propriu-zisă”¹³⁹. Națiunile nu pot fi obiect al unei științe speciale: „Dl. Profesor Gusti știe desigur că științele nu se constituiesc monografic, adică după obiecte, ci ideografic [...] adică după anumite puncte de vedere”¹⁴⁰.

H.H. Stahl, Anton Golopenția și Traian Herseni îi răspund lui D.C. Amzăr în revista *Sociologie românească*, acuzându-l, printre altele, de trădare și luându-i apărarea lui Gusti.

H.H. Stahl discută articolul lui Amzăr, *Un muzeu social*, în care i se contestă lui Gusti originalitatea deoarece nu ar fi creatorul metodei monografice și inventatorul Muzeului social, ci, de fapt, aceste două idei ar aparține lui Le Play. Stahl consideră că „d-l D.C. Amzăr, vechi monografist, încă din anul 1929, vechi funcționar al Institutului Social, om de nădejde al profesorului Gusti” cunoștea că Gusti și colaboratorii săi au cercetat concepția lui Le Play despre monografia sociologică. Stahl trage o concluzie clară: Amzăr l-a trădat pe profesorul Gusti¹⁴¹.

Golopenția îi răspunde lui D.C. Amzăr, referindu-se la afirmația acestuia despre existența de similitudini între interpretarea asupra științei națiunii românești, exprimată în articolul său *Rostul actual al sociologiei*, și cea a lui Amzăr: „Cred ca D.C. Amzăr n-a luat seamă la ce am spus acolo, căci eu nu găsesc nicio asemănare între ideile noastre directe”¹⁴². Golopenția observă că, în fapt, D.C. Amzăr trimite la o afirmație a lui Traian Herseni în favoarea tezei că știința națiunii ar trebui realizată direct și nu prin sinteza rezultatelor științelor particulare¹⁴³. Găsește o explicație a obiecțiilor lui Amzăr în identificarea științei națiunii cu cercetarea satului: „Îndoielile lui D.C. Amzăr, asupra realizării practice a științei națiunii românești, privesc exclusiv ancheta asupra satelor, pe care o plănuiește profesorul Gusti”¹⁴⁴.

¹³⁸ D.C. Amzăr „Știința națiunii – reflecții și îndoieli asupra noilor inițiative ale profesorului D. Gusti”, *Însemnări sociologice*, 3, nr. 1, aprilie 1937, p. 20.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 21.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 21.

¹⁴¹ H.H. Stahl, „O ceartă «științifică»”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 5–6, mai – iunie 1937, p. 240.

¹⁴² Anton Golopenția, „Reflecțiile și «îndoilele» cu privire la știința națiunii românești”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 5–6, mai – iunie 1937, p. 242.

¹⁴³ *Ibidem*, p. 241.

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 242.

Herseni discută obiecțiile lui Amzăr, observând că polemistul „nu se simte obligat să respecte niciuna din regulile discuției științifice” și afirmă că Amzăr confundă sistematic obiectul cu individul și conchide: „Știința națiunii nu apare deci ca o absurditate și nici cel puțin ca o inovație în teoria științei. Ea studiază națiunea ca întreg în ființa ei individuală”¹⁴⁵. Herseni delimitează limpede între știința națiunii și sociologie: „Știința națiunii se ocupă de națiune, obiect comun prin care se deosebește în special de sociologia națiunii, care este un studiu de generalizare, în sensul că nu urmărește adevăruri privitoare la o singură națiune, ci la toate națiunile”¹⁴⁶. Ca argument aduce precizări referitoare la unele idei ale sale din studiul *Știința națiunii* publicat în *Revista Fundațiilor Regale*, decembrie 1934.

4. MONOGRAFIA SOCIOLOGICĂ

O contribuție fundamentală a lui D. Gusti și a școlii sale o constituie elaborarea *metodei monografice*. Ideea monografiei a afirmat-o, cu claritate, de la debutul activității sale didactice, în 1910: „Ne vom păzi în cercetările noastre de toate defectele așa ziselor «cercetări» sociologice și etice de astăzi, care suferă, mai ales, de două mari defecte: de generalizări și analogii pripite. Pentru aceasta vom inaugura în cercetările noastre monografiile sociologice și etice”¹⁴⁷, iar peste trei decenii reia argumentația privind necesitatea cercetării științifice prin metoda monografică: „Prin monografie se pune capăt așa zisei sociologii de «fotoliu ori de cabinet», care și-a epuizat de mult posibilitățile ei speculative și dialectice în exegeza problemelor și sistemelor...”¹⁴⁸.

Metoda monografică a fost aplicată pentru prima oară în 1925, în satul Goicea Mare, împreună cu membrii Seminarului de Sociologie al Universității din București¹⁴⁹. Gh. Vlădescu-Răcoasa susține că i-a reamintit lui Gusti promisiunea din prelegerea inaugurală din 1910 de „facerea de monografii sociologice, prin

¹⁴⁵ Traian Herseni, „Cum «reflectează» și se îndoiește D.C. Amzăr”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 7–8, iulie – august 1937, p. 332.

¹⁴⁶ *Ibidem*, p. 332.

¹⁴⁷ D. Gusti, „Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie”, p. 26. În același sens se exprimă H.H. Stahl: „Monografia sociologică, adică ceea ce alcătuiește temeiul școlii sociologice a Profesorului Gusti, a avut asupra unei bune părți a intelectualității tinere românești, o înrăurire atât de puternică, încât poate fi drept socotită o revoluție spirituală”. H.H. Stahl, „Școala monografiei sociologice”, p. 1130. Să amintim că Traian Herseni a publicat *Teoria monografiei sociologice*, prefăcută de studiul introductiv al lui D. Gusti, *Sociologia monografică, știința realității sociale*, București: Editura Institutului Social Român, 1934; D. Gusti, Traian Herseni (dir.), *Îndrumări pentru monografiile sociologice*, București: Editura Institutului de Științe Sociale al României, 1940. În fine, de adăugat H.H. Stahl, *Tehnica monografiei sociologice*, București: Editura Institutului Social Român, 1934.

¹⁴⁸ D. Gusti, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, p. 595.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 592.

cercetarea directă a vieții sociale concrete”¹⁵⁰. Gusti a răspuns prompt la solicitarea asistentului său și a organizat, în 1925, cercetarea satului Goicea Mare. Încă un argument pentru ideea că Gusti a avut capacitatea de a intui la colaboratorii săi atașamentul față de doctrina sa¹⁵¹.

Metoda monografică dă șansa sociologiei de a deveni știință autonomă, și în acest mod se înlăturau limitele monografiilor sociale ca simple culegeri de documente. Prin metoda monografică se întreprinde descrierea sistemică și integrală a unității sociale studiate¹⁵².

Gusti a aplicat metoda monografică în cercetarea satului românesc, o realitate evidentă în România interbelică: 80% din populație trăia în sate: „Țară de țărani trăind în forme de viață proprii, altele decât cele occidentale, România adevărată a rămas de aceea necunoscută”¹⁵³. Așa cum corect remarca Golopenția: „În Franța, Școala Gusti s-ar fi preocupat probabil cu precădere de orașe și ar fi studiat pe viu, cu ținerea în seamă a tuturor aspectelor, orașele și muncitorimea lor”¹⁵⁴. Doctrina gustiană se înscrie în curentul reprezentat de ideile și acțiunile lui Mihail Kogălniceanu, Al.I. Cuza, Mihai Eminescu și Spiru Haret privind problema țărănească. De altfel, Gusti și-l asociază pe Eminescu drept inițiator al monografiei și nu pe Ion Ionescu de la Brad, primul cercetător al satului românesc și care a utilizat metoda monografiilor: „Mihai Eminescu a fost primul monografist. El ne-a lăsat ca moștenire adevărul nestrămutat că între școală și sat există o înlănțuire strânsă”¹⁵⁵.

Gusti face o primă evaluare a activității de cercetare a satelor de către echipele regale studentești și merită a fi reținute temele studiate în anul 1938: „întinderea de pământ stăpânit, fărâmițarea proprietății, bugetul gospodăriilor de țărani săraci, mijlocași și bogați, inventarul mort și viu, mortalitatea infantilă, numărul nașterilor, alimentația, igiena locuinței, sporul științei de carte, trecerile în

¹⁵⁰ Gh. Vlădescu-Răcoasa, „Profesorul D. Gusti. Viața, opera și personalitatea lui”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, XIV, 1936, p. 1076.

¹⁵¹ Despre colaboratorii lui Gusti, specialiști din toate domeniile de cercetare, participanți la studiile monografice, vezi Gheorghiță Geană, „Școala monografică și antropologia. O relație interdisciplinară și devenirea ei”, în Maria Larionescu (coordonator), *Școala sociologică de la București. Tradiție și actualitate*, București: Editura Metropolis, 1996.

¹⁵² Stahl prezintă un interesant punct de vedere, anume, rolul monografiilor în pregătirea viitorilor sociologi: „De fapt, profesorul Gusti știa ce face, urmărind realizarea unor acțiuni viitoare de mult mai vaste proporții, în care urmau a fi rezolvate toate problemele pe care le puneau monografiile, adică: formarea la scară mare a unor sociologi, alcătuirea de studii, extinse asupra tuturor satelor din țară, care să poată duce la «o sociologie a națiunii» și deopotrivă să folosească știința drept bază pentru o «reformă socială», concepută ca acțiune strict culturală. Pentru a realiza un astfel de plan era nevoie de sprijinul, deci de lămurirea opiniei noastre publice, de crearea unui curent favorabil, monografiilor și, în general, „sociologiei”. H.H. Stahl, *Amintiri și gânduri din vechea școală a „monografiilor sociologice”*, p. 117.

¹⁵³ H.H. Stahl, „Școala monografiei sociologice”, p. 1137.

¹⁵⁴ Anton Golopenția, *Opere complete*, vol. 1, *Sociologie*, p. 87.

¹⁵⁵ D. Gusti, „Știința și pedagogia națiunii”, p. 612.

școli secundare și superioare a copiilor, cititul adulților”¹⁵⁶. Din cercetările realizate de echipele lui Gusti a rezultat că satul este o unitate socială bine încheată¹⁵⁷.

Pentru creșterea eficienței activității echipelor studențești, Gusti a introdus, prin Legea serviciului social, adoptată în 1938 și abolită peste un an, obligativitatea unui stagiu în sate, pe termen de 3–6 luni, pentru toți cei care după absolvirea studiilor urmau să lucreze în sate¹⁵⁸.

Precum în cazul sociologiei, Gusti aduce precizări privind această metodă în comunicarea *Monografia sociologică. Planul de lucru* (1940), prezentată la Academia Română. Lucrarea este, în opinia mea, în subtext, o replică la teza lui Anton Golopenția despre limitele metodei monografice întemeiată pe schemă fixă – 4 cadre, 4 manifestări și cu aglomerare de date care nu se puteau lega între ele. Gusti recunoaște că termenul *monografie* nu este o descoperire a școlii sale, dar, „cu toate acestea, noi ne credem îndreptățiți să susținem că monografia denumită sociologică, concepută de noi și experimentată pe o scară foarte largă de cincisprezece ani în țara noastră, constituie o noutate și înseamnă o contribuție originală la dezvoltarea științei”¹⁵⁹. Face un scurt excurs în evoluția metodei, menționând trei tipuri de monografie: franceză – Frédéric Le Play, Henri de Tourville și Edmond Demolins; anchetele sociologiei americane, susținute de patru președinți; școala germană sociografică¹⁶⁰.

Aducând o serie de explicații la unele dintre ideile sale, Gusti se referă și la întocmirea unei monografii sociologice cu trei momente principale, unul de pregătire, al doilea de cercetare la fața locului și al treilea de prelucrare și folosire științifică a datelor culese: „Sociologia întocmește monografii nu pentru ca să rămână la ele, ci pentru a ajunge cu ajutorul lor la teorii întemeiate pe realitate”¹⁶¹.

Gusti a apreciat că se impune să prezinte colegilor săi academicieni, alături de planul de lucru, și metoda de lucru în monografia sociologică. De actualitate se dovedește a fi avertismentul lui Gusti privind utilizarea tehnicii chestionarului, pe care nu o recomandă, ci o și combate, „pentru primejdiile ce le conține, ducând fatal la erori, menite să falsifice cercetarea”¹⁶². Se referă și la un exemplu, transmis de C. Brăiloiu: ancheta prin corespondență despre cântecul bradului, cântat de copii dintr-un sat din Gorj, cântec despre care directorul școlii de aici a afirmat că e

¹⁵⁶ Idem, „Starea de azi a satului românesc. Întăile concluzii ale cercetărilor întreprinse în 1938 de echipele regale studențești”, *Sociologie românească*, anul III, nr. 10–12, octombrie – decembrie 1938, p. 431.

¹⁵⁷ Idem, „Învățămintă și perspective din munca echipelor studențești”, *Sociologie românească*, anul I, nr. 2, februarie 1936, p. 2.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

¹⁵⁹ Idem, „Monografia sociologică. Planul de lucru”. Comunicare făcută în Ședința de la 15 martie 1940, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria III, tomul XXII, 1939–1940, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, 1941, p. 542.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 543–544.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 569.

¹⁶² Idem, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, p. 572.

străvechi, dar în realitate copiii cântau vestitul *O Tannenbaum* german după o colecție de coruri a Casei Școalelor¹⁶³. Rezultă că bogata activitate de cercetare monografică a echipei sale a pus în evidență posibilități de falsificare ce pot apărea în aplicarea metodei și, în consecință, Gusti formulează regulile observației sociologice: „...care formează la un loc un mic tratat de observație și care negreșit trebuie păzite și aplicate pentru a avea o observație adevărată”¹⁶⁴. Expune aceste reguli¹⁶⁵, reluând explicația celor șapte reguli ale metodei de observație sociologică stabilite, în studiul *Sociologia monografică a realității sociale* (1934) și în conferința *La monographie sociologique en Roumanie* (1935) prezentată la Sorbona: **1.** observația trebuie să fie sinceră și obiectivă; **2.** trebuie să fie exactă, adică pătrunzătoare și completă, îmbrățișând toate detaliile în varietatea lor; **3.** să fie verificată și controlată, obținându-se astfel o observație „experimentală”; **4.** să fie colectivă; **5.** să fie informată și pregătită, studiarea teoretică fiind prima condiție pentru reușita cercetătorului; **6.** să fie intuitivă. Fiind un act de pătrundere a obiectului cercetat, ea este totodată și un act de creație; **7.** să fie completată cu metoda comparației, cu ajutorul căreia se elimină progresiv tot ceea ce este particular și accidental¹⁶⁶.

Regulile formulate de D. Gusti în anii '30 sunt, în esența lor, valabile și astăzi, cu tot ceea ce ține de demersul empiric în sociologie. Cele șapte norme decurg dintr-o logică a cercetării monografice a unităților sociale și dovedesc caracterul științific al sociologiei monografice, prin urmărirea înțelegerii și explicării realităților sociale studiate, semnificative pentru modul de a gândi metoda monografică.

De aceea, Gusti evidențiază faptul că monografia sociologică este metodă, dar are nevoie de o tehnică specială¹⁶⁷. Tehnica monografică cuprinde sistemul fișelor: fișa de informator, fișa de opinie, fișa de constatare, fișa de răspândire, fișa de frecvență, fișa de circulație. Alături de sistemul fișelor, tehnica monografiei presupune întrebuințarea unui număr mare de formulare, întrebuințarea desenului, a tehnicilor mecanice – fotografia, fonogramele, filmul¹⁶⁸. După cum ușor se poate observa, o mare varietate de tehnici, inclusiv cele ce țin de noile tehnologii ale epocii.

Fiindcă monografia sociologică este o metodă sintetică și una colectivă, la o echipă monografică participă un număr mare de specialiști: „între 40–50, până la 80–90 de persoane”¹⁶⁹, iar în toate cercetările au fost „2 563 de echipieri în peste o

¹⁶³ *Ibidem*, p. 573.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p. 574.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 575–576.

¹⁶⁶ *Idem*, *Opere*, vol. 1, texte stabilite, comentarii, note, documente de Ovidiu Bădina și Octavian Neamțu, București: Editura Academiei RSR, 1968, p. 239–247. Vezi și Gh. Vlădescu-Răcoasa, „Profesorul D. Gusti. Viața, opera și personalitatea lui”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, tomul XIV, 1936, p. 1086.

¹⁶⁷ D. Gusti, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, p. 582.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 590.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 581.

sută de sate din tot cuprinsul României Mari¹⁷⁰ și ei au inclus, în lotul cercetat, 105 000 săteni. Prin urmare, „cercetarea aceasta este, prin lărgimea ei, una din cercetările colective cele mai importante realizate în țara noastră”¹⁷¹. Așadar, o cifră impresionantă de investitori pentru acel timp, ba, am spune, chiar și pentru zilele noastre. Să ne imaginăm efortul de mobilizare, organizare și administrare a activităților de cercetare a satelor de către echipele multidisciplinare.

Metoda a avut parte de critici cărora Gusti le răspunde în această comunicare, pentru că toate obiecțiile se referă mai mult la ceea ce nu este și nu vrea să fie această metodă, decât la ceea ce este cu adevărat: „Așadar monografia sociologică preconizată de noi este o metodă în același timp descriptivă și explicativă, ea culege material în chip sistematic, cu scopul de a dezlega problemele cele mai generale din știință și are un caracter integral și direct, căutând să cerceteze o unitate socială din toate punctele de vedere, direct, la fața locului”¹⁷². Este posibil ca aceste precizări să fie un răspuns la critici aduse lui Gusti din partea etnografilor și folcloriștilor. Iată, Ovid Densusianu îi reproșează lui Gusti că își arogă prioritatea în cercetarea satului și îi reamintește că el a studiat, încă din 1905, cultura țărănească: „niciodată (Gusti – n. n.) nu a amintit că publicarea de material «monografic» în revista d-sale a pornit de la orientări cum le-am dat acum treizeci de ani”¹⁷³. Reputatul filolog constată că sociologul nu a vorbit direct de chestiunea țărănească în apelul pentru constituirea, în 1918, a Asociației pentru studiul și reforma socială¹⁷⁴. Mai mult, el remarcă faptul că Gusti nu este autor măcar al unei singure monografii cu cercetări personale pe teren¹⁷⁵. Prin urmare, Ovid Densusianu a etichetat sociologia gustiană ca o „sociologie mendax”, adică „mincinoasă”. Densusianu nu a acceptat știința națiunii a lui Gusti. De reținut că nu s-a răspuns observațiilor lui Densusianu¹⁷⁶.

Observații critice față de metoda monografică s-au formulat cu privire mai ales la caracterul ei empirist. D.C. Amzăr contestă ideea lui Gusti că metoda monografică ar fi singura valabilă în sociologie¹⁷⁷, deși Gusti afirmase că sociologia are și alte posibilități de cunoaștere, în afară de metoda monografică¹⁷⁸.

¹⁷⁰ Idem, „Știința și pedagogia națiunii”, p. 620.

¹⁷¹ Idem, „Starea de azi a satului românesc”, p. 432.

¹⁷² Idem, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, p. 592.

¹⁷³ Ovid Densusianu, *Sociologia Mendax*, București: Tipografia Modernă, 1936, p. 8.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 2.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 4. Lipsa cercetărilor empirice din lucrările lui Gusti a fost evidențiată de Dumitru Sandu: „Oricum, este semnificativ, în context, că niciuna dintre lucrările științifice ale lui Dimitrie Gusti nu are o secțiune majoră de sociologie empirică, de folosire directă a datelor specificate la nivel de caz de studiu. Dumitru Sandu, „«Ridicarea satului» prin el însuși. Ideologii și practici în interbelic românesc”, *Secolul 21*, nr. 1–6, 2012, p. 223.

¹⁷⁶ Doar H.H. Stahl va aminti, peste aproape cinci decenii, de critica lui Densusianu. H.H. Stahl, *Amintiri și gânduri din vechea școală a „monografiilor sociologice”*, p. 131.

¹⁷⁷ D.C. Amzăr, „Știință și monografie: de la Ém. Durkheim la Dimitrie Gusti”, *Însemnări sociologice*, anul III, nr. 4, iulie, 1937.

¹⁷⁸ D. Gusti, *Sociologia militans*, vol. 1. *Introducere în sociologia politică*, București, Editura Institutului Social Român, 1934, p. 91.

În același context, o succintă referire trebuie făcută la poziția lui A. Golopenția față de metoda monografică. Acesta a susținut monografia sumară în locul monografiei utilizate de echipele lui Gusti, ea fiind considerată ca una din înnoirile importante aduse concepției sociologice gustiene. *Monografia sumară a satelor (orașelor, plășilor etc.)* prezenta avantajul de a fi rapidă, ușor de parcurs și de sintetizat, încadrabilă în efortul dinamic de modernizare a României¹⁷⁹. Să amintim că Gusti explică de ce a aplicat, întâi, metoda monografică în cercetarea satului, referindu-se la realitatea că satul era o unitate socială restrânsă: „De aceea sociologia orașelor trebuie să urmeze după sociologia satelor, pe temeiul datelor și mai ales al experienței făcute în condiții optime în monografiile sătești. Programul nostru de lucru cuprinde însă de la început și aceste unități, deci monografii de sate, monografii de orașe, monografii de întreprinderi, monografii de județe, monografii de regiuni etnice și, în sfârșit, ca un rezultat final, monografia sau știința națiunii întregi”¹⁸⁰. Totuși, existau dificultăți în cercetarea orașelor mari. În 1945, echipa lui Gusti a studiat cartierele mărginașe ale Bucureștilor¹⁸¹.

În rezumat, putem spune că, prin cercetarea monografică, Gusti și școala lui au pus în relief o imagine realistă asupra națiunii române: „Firea specifică și însușirile nobile ale neamului românesc, scoase în evidență în modul cel mai precis științific prin studiul monografic, vor dovedi că românii nu sunt un popor minor și că statul românesc și cultura națională nu sunt un capriciu ori o improvizație, ci, dimpotrivă, au o legitimă existență în istorie și că deci românii au dreptul de a trăi național, cultural și politic deosebit și cu toată demnitatea, alături de statele și popoarele mari ale lumii”¹⁸². Dar nu numai atât: „Din multe puncte de vedere monografia gustiană a fost substitutul românesc necesar al *Regulilor metodei sociologice în varianta franceză, durkheimistă*”¹⁸³.

5. ÎN LOC DE CONCLUZII

În acest studiu am încercat să surprind dimensiunile doctrinei lui Dimtrie Gusti întruchipate în argumentarea sociologiei ca știință autonomă despre realitatea socială, în abordarea națiunii ca unitatea socială fundamentală, în explicațiile asupra științei națiunii, în descrierea metodei monografice, calea de cercetare a societății. În concepția sa, sociologia s-a impus ca disciplină fundamentală, în

¹⁷⁹ Vezi și adnotarea Ștefaniei Golopenția la Anton Golopenția (2002), „Monografia sumară a satului”, *Opere complete*, vol. I, *Sociologie*, p. 628.

¹⁸⁰ D. Gusti, „Știința națiunii”, *Sociologie românească*, p. 56.

¹⁸¹ A. Manoil și Anton Golopenția, „Sociologia românească”, în Anton Golopenția (2002), *Opere complete*, vol. I, *Sociologie*, p. 258–259.

¹⁸² Idem, „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, p. 599.

¹⁸³ Dumitru Sandu, „Gândirea regională în mișcarea gustiană de ridicare a satului”, *Transilvania*, anul XL, vol. 11–12, 2012, p. 11.

asociere cu etica și politica. Din analiza sistemului gustian a reieșit realizarea integrală a programului său doctrinar, schițat în prelegerea din 1910, apoi dezvoltată în toată opera sa ulterioară. Incontestabil, Dimitrie Gusti rămâne cel mai important sociolog român care continuă să exercite o influență teoretică considerabilă asupra direcției și dezvoltării sociologiei românești. Școala de cercetare a lui Gusti a impus sociologia românească în circuitul universal al doctrinelor sociologie de referință. Declanșarea de către Gusti a celei mai ample mișcări de cercetare socială din România – Școala Sociologică de la București, s-a concretizat în edificarea unui curent cultural – gustianismul.

BIBLIOGRAFIE

1. ACEMOGLU, DARON; JAMES A., ROBINSON (2012) *Why Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity, and Poverty*. New York: Crown.
2. AMZĂR, D.C. (1937) „Știința națiunii – Reflecții și îndoieli asupra noilor inițiative ale Profesorului D. Gusti”, *Însemnări sociologice*, 3, nr. 1, aprilie, p. 19–31.
3. AMZĂR, D.C. (1937) „Știință și monografie: de la Ém. Durkheim la Dimitrie Gusti”, *Însemnări sociologice*, anul III, nr. 4, iulie, p. 4–10.
4. AMZĂR, D.C. (1937) *Un muzeu social. De la Le Play și Hazelius la Dimitrie Gusti*. București: Editura Tiparul Universitar.
5. BORGATTA, EDGAR F.; RHONDA, J.V. MONTGOMERY (eds.) (2000) *Encyclopedia of Sociology*, 2nd ed., vol. 3, New York: Macmillan.
6. CONNOR, WALKER (1994) *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton University Press.
7. CONNOR, WALKER (2007) „Nation-state”, în G. Ritzer (ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Oxford: Blackwell Publishing.
8. DELANTY, GERARD (2007) „Sociology”, în G. Ritzer (ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Oxford: Blackwell Publishing.
9. DELANTY, GERARD; KRISHAN KUMAR (eds.) (2006) *Handbook of Nations and Nationalism*. London: Sage.
10. DENSUSIANU, OVID (1936) *Sociologia Mendax*, București: Tipografia Modernă.
11. DUNGACIU, DAN (2011) *Elita interbelică: Sociologia românească în context european*, București: Editura Mica Valahie.
12. GEANĂ, GHEORGHIȚĂ (1996) „Școala monografică și antropologia. O relație interdisciplinară și devenirea ei”, în: Maria Larionescu (coordonator) *Școala sociologică de la București. Tradiție și actualitate*. București: Editura Metropolis.
13. GELLNER, ERNEST (1983) *Nations and Nationalism*, Oxford: Blackwell.
14. GIDDENS, ANTHONY (2006) *Sociology*, fifth edition, Cambridge: Polity Press.
15. GOLOPENȚIA, ANTON (1937) „Reflecțiile și «îndoielile» cu privire la știința națiunii românești”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 5–6, mai – iunie, p. 240–242.
16. GOLOPENȚIA, SANDA (2014) „The Sociological School of Bucharest between its heyday and suppression”, *Revista română de sociologie*, serie nouă, anul XXV, nr. 5–6, p. 379–404.
17. GOLOPENȚIA, SANDA (2016) *Arhipelagul gustian. Contribuții la istoria Școlii Sociologice de la București*, București: Editura Enciclopedică.
18. GUIBERNAU, M. (2004) „Anthony D. Smith on nations and national identity”, în M. Guibernau and J. Hutchinson. *History and National Destiny*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 125–142.
19. GUSTI, D. (1901) „E sociologia o știință?”, *Noua revistă română pentru politică, literatură, știință și artă*, 3, nr. 29, 1 martie, p. 213–218.

20. GUSTI, D. (1910) *Introducere la cursul de istoria filosofiei grecești, etică și sociologie*. București: Institutul de Arte grafice Carol Göbl.
21. GUSTI, D. (1919) „Realitate, știință și reformă socială. Câteva indicațiuni asupra metodei”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 1, nr. 1, aprilie, p. V–XXVII.
22. GUSTI, D. (1919) „Problema națiunii”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul I, nr. 2–3, iulie – octombrie, p. 547–577.
23. GUSTI, D. (1922) „Cuvânt de deschidere,” în: *Noua Constituție a României și noile constituții europene*. București: Editura Cultura Națională.
24. GUSTI, D. (1922) „Individ, societate și stat în Constituția viitoare”, în *Noua Constituție a României și noile constituții europene*, București: Editura Cultura Națională.
25. GUSTI, D. (1929) „Regulile metodei monografice și constituirea unei științe a națiunii”, în *Probleme românești în cadrul vieții internaționale: 154 comunicări cu discuții, ținute în cele douăsprezece secții ale Institutului*, București: Editura Institutului Social Român.
26. GUSTI, D. (1929) „Cu prilejul aniversării de zece ani de la unirea Ardealului, Banatului și a părților locuite de români din Ungaria, la Vechiul Regat”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 8, nr. 1–3, p. 1–6.
27. GUSTI, D. (1930) „Problema federației statelor europene”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, 9, nr. 1–3, p. 1–22.
28. GUSTI, D. (1931) *Curs de sociologie generală* [pentru uzul studenților]. [multigrafat], București: Editura Universitatea din București, Facultatea de Filosofie și Litere.
29. GUSTI, D. (1932) „Sociologia. Schiță a unui sistem de sociologie”, *Omagiu profesorului C. Rădulescu-Motru*. București: Societatea Română de Filosofie, p. 316–322.
30. GUSTI, D. (1934) *Sociologia militans*, vol. 1. *Introducere în sociologia politică*. București: Editura Institutului Social Român.
31. GUSTI, D. (1934) *Sociologia monografică, știința realității sociale*, studiu introductiv la Traian Herseni, *Teoria monografiei sociologice*, București: Editura Institutului Social Român.
32. GUSTI, D. (1936) „Învățămintele și perspective din munca echipelor studențești”, *Sociologie românească*, anul I, nr. 2, februarie, p. 1–5.
33. GUSTI, D. (1936) „Sociologia unităților sociale”, *Sociologie Românească*, anul I, iunie, nr. 6, p. 1–6.
34. GUSTI, D. (1937) „Despre știința națiunii românești și serviciul social obligator al studențimii”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 1, ianuarie, p. 1–4.
35. GUSTI, D. (1937) „Știința națiunii”, *Sociologie românească*, februarie – martie, anul II, nr. 2–3, p. 49–59.
36. GUSTI, D. (1937) „Paralelismul sociologic”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 9–10, septembrie – octombrie, p. 379–385.
37. GUSTI, D. (1938) „Știința națiunii”, în *Enciclopedia României*, vol. 1, Statul. București, p. 17–30.
38. GUSTI, D. (1938) „Starea de azi a satului românesc, Întâiele concluzii ale cercetărilor întreprinse în 1938 de echipele regale studențești”, *Sociologie românească*, anul III, nr. 10–12, octombrie – decembrie, p. 431–436.
39. GUSTI, D.; TRAIAN HERSENI (dir.) (1940) *Îndrumări pentru monografiile sociologice*. București: Editura Institutului de Științe Sociale al României.
40. GUSTI, D. (1941) „Considerații asupra unui sistem de sociologie, etică și politică”, Comunicare făcută în ședința de la 19 ianuarie 1940, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorice*, seria 3, 1940, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, București, p. 517–540.
41. GUSTI, D. (1941) „Monografia sociologică. Planul de lucru”, Comunicare făcută în Ședința de la 15 martie 1940”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria a III-a, tomul XXII, 1939–1940, Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, București, p. 541–570.
42. GUSTI, D. (1941) „Monografia sociologică. Metoda de lucru”, Comunicare făcută în Ședința de la 22 martie 1940”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria a III-a,

- tomul XXII, 1939–1940, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului Imprimeria Națională, p. 571–599.
43. GUSTI, D. (1941) *La science de la réalité sociale: introduction à un système de sociologie d'éthique et de politique*, Paris: Alcan Presses Universitaires de France.
 44. GUSTI, D. (1941) „Știința și pedagogia națiunii”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii istorice*, seria a III-a, tomul XXIII, 1940–1941, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, p. 600–629.
 45. GUSTI, D. (1942) „Știința și pedagogia națiunii”, *Sociologie românească*, 4, nr. 7–12, iulie – decembrie, p. 359–374.
 46. GUSTI, D. (1942) „Însemnări, discuții, probleme. Note și comentarii la studiul «Știința și pedagogia națiunii»”, *Sociologie românească*, 4, nr. 7–12, iulie – decembrie, p. 658–688.
 47. GUSTI, D. (1943) „Legile unităților sociale”, *Analele Academiei Române. Memoriile Secțiunii Istorice*, seria a III-a, tomul XXV, București: Monitorul Oficial și Imprimeriile Statului, Imprimeria Națională, p. 933–954.
 48. GUSTI, D. (1968) *Opere*, vol. 1, texte stabilite, comentarii, note, documente de Ovidiu Bădina și Octavian Neamțu, București: Editura Academiei RSR.
 49. GUSTI, D. (1995) *Sociologia națiunii și a războiului*, ediție îngrijită și prefată de Ilie Bădescu, București: Editura Floare Albastră.
 50. GUSTI, D. (2008) *Știința națiunii și reforma politică*, cuvânt înainte de Ion Bulei, ediție îngrijită de Marin Diaconu, București: Editura Institutului de Științe Politice și Relații Internaționale.
 51. HERSENI, TRAIAN (1933) „Dimitrie Gusti – un sistem de sociologie, etică și politică”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XI, nr. 1–4, 1933, p. 210–220.
 52. HERSENI, TRAIAN (1934) „Știința națiunii”, *Revista Fundațiilor Regale*, anul I, nr. 12, decembrie, p. 592–602.
 53. HERSENI, TRAIAN (1934) *Teoria monografiei sociologice*, studiu introductiv D. Gusti, București: Editura Institutului Social Român.
 54. HERSENI, TRAIAN (1937) „Voința socială”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 4, aprilie 1937, p. 145.
 55. HERSENI, TRAIAN (1937) „Cum «reflectează» și se îndoiește D.C. Amzăr”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 7–8, iulie – august, p. 331–339.
 56. HERSENI, TRAIAN (1941) „Sociologia”, în *Istoria filosofiei moderne*, vol. V. *Filosofia românească de la origini până astăzi* de N. Bagdasar, Traian Herseni, S.S. Bărsănescu, București: Editura Societatea Română de Filosofie.
 57. HOBBSAWM, ERIK (1990) *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge: Cambridge University Press.
 58. LARIONESCU, MARIA (2014) „Monografia gustiană a Națiunii, model al Enciclopediei României (1938–1943)”, *Transilvania* nr. 10–11, p. 26–38.
 59. MANOIL, A.; GOLOPENȚIA, ANTON (2002) „Sociologia românească”, în Anton Golopenția, *Opere complete*, ediție alcătuită și adnotată de prof. dr. Sanda Golopenția, vol. 1, *Sociologie*, București: Editura Enciclopedică.
 60. MOMOC, ANTONIO (2012) *Capcanele politice ale sociologiei interbelice – Școala gustiană între carlism și legionarism*, București: Curtea Veche Publishing.
 61. NAGI, SAAD Z. (2000) „Nationalism”, *Encyclopedia of Sociology*, 2nd ed., vol. 3, ed. Edgar F. Borgatta și Rhonda J.V. Montgomery, New York: Macmillan.
 62. NEAMȚU, OCTAVIAN (1936) „Munca socială în România”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XIV, II, p. 1013–1042.
 63. PIKETTY, THOMAS (2013) *Le Capital au XXIe siècle*, Paris: Editions du Seuil.
 64. RAY, LARRY (2007) „Society”, în G. Ritzer (Ed.) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, New York: Wiley, p. 4589–4591.
 65. RITZER, GEORGE (ed.) (2007) *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Oxford: Blackwell Publishing.
 66. ROSTÁS, ZOLTÁN (2000) „The Bucharest School of Sociology”, *East Central Europe*, vol. 27, part 2, p. 1–17.

67. ROSTĂS, ZÓLTAN (2014) „Dimitrie Gusti – profesorul fondator de școală sociologică”, în Dinu Țenovici, Elena Bulgaru, Amelia Costoiu, *Dimitrie Gusti: cronologia vieții și operei*, București: Editura Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București, p. 13–38.
68. SANDU, DUMITRU (2012) „«Ridicarea satului» prin el însuși. Ideologii și practici în interbelicul românesc”, *Secolul 21*, nr. 1–6, p. 215–241.
69. SANDU, DUMITRU (2012) „Gândirea regională în mișcarea gustiană de ridicare a satului”, *Transilvania*, anul XL, vol. 11–12, p. 6–13.
70. SANDU, DUMITRU (2014) „Policentrismul școlii sociologice de la București: Calea metodologică la Henri H. Stahl”, *Anuarul Institutului de Istorie „G. Barițiu”*, seria Humanistica, tomul XII, p. 7–18.
71. SCHIFIRNEȚ, CONSTANTIN (2016) *Modernitatea tendențială. Reflecții despre evoluția modernă a societății*, București: Editura Tritonic.
72. SMITH, ANTHONY D. (1986) *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford: Blackwell.
73. SMITH, ANTHONY D. (1991) *National Identity*, London: Penguin.
74. SMITH, ANTHONY D. (1995) *Nations and Nationalism in a Global Era*, Cambridge: Polity Press.
75. SMITH, ANTHONY D. (1998) *Nationalism and Modernism. A critical survey of recent theories of nations and nationalism*, London: Routledge.
76. SMITH, ANTHONY D. (2002) „When is a nation”, *Geopolitics* 7 (2), p. 5–32.
77. *Sociologie franceză contemporană*, antologie întocmită de Ion Aluș și Ion Drăgan, București: Editura Politică, 1971.
78. STAHL, H.H. (1934) *Tehnica monografiei sociologice*, București: Editura Institutului Social Român.
79. STAHL, H.H. (1936) „Școala monografiei sociologice”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, XIV, p. 1130–1165.
80. STAHL, H.H. (1937) „O ceartă «științifică»”, *Sociologie românească*, anul II, nr. 5–6, mai – iunie, p. 238–240.
81. STAHL, H.H. (1981) *Amintiri și gânduri din vechea școală a „monografiilor sociologice”*, București: Editura Minerva.
82. TURNER, BRYAN S. (General Ed.) (2006) *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press.
83. ȚENOVICI, DINU; BULGARU, ELENA; COSTOIU, AMELIA (2014) *Dimitrie Gusti: cronologia vieții și operei*, București: Editura Bibliotecii Centrale Universitare „Carol I” din București.
84. VANDER ZANDEN, JAMES W. (1988) *The Social Experience. An Introduction to Sociology*, New York: Random House.
85. VLĂDESCU-RĂCOASA, GHEORGHE (1936) „Profesorul D. Gusti. Viața, opera și personalitatea lui”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, XIV, 1936, p. 1070–1092.
86. VULCĂNESCU, MIRCEA (1936) „Dimitrie Gusti, profesorul”, *Arhiva pentru știința și reforma socială*, anul XIV, p. 1198–1287.
87. ZAMFIRESCU, ION (1941) *Spiritualități românești*, București: Imprimeria Națională.
88. ZAMFIRESCU, ION (1942) „Spiritualități românești, Imprimeria Națională”, București, 1941, *Sociologie românească*, iulie – decembrie, 4, nr. 7–12, 1942, p. 634–637.

MIRON GH. CONSTANTINESCU ȘI RELANSAREA SOCIOLOGIEI ÎN ROMÂNIA ÎN PERIOADA COMUNISTĂ*

DAN BANCIU**

ABSTRACT

MIRON GH. CONSTANTINESCU AND THE RELAUNCHING OF SOCIOLOGY IN ROMANIA IN THE COMMUNIST PERIOD

This paper treats the history of Romanian Sociology in the period of the Communist regime, starting from the biography of Miron Constantinescu, an important Communist politician, an intellectual and a professor, who played a significant role in the institutional construction of the field of Sociology. After the establishment of the Communist regime in Romania, Sociology was banned in education and research, and was officially reintroduced in 1965. The article analyses the social and political contexts of the reinstitutionalization of Sociology in the 60s, as well as Miron Constantinescu's controversial role as an emblematic personality of the Communist regime.

Keywords: Communist regime, history of Sociology, sociological research, institutionalization.

1. PREAMBUL

Istoricii și biografii care s-au aplecat asupra studierii sinuoasei și controversatei perioade a comunismului în România nu puteau să ignore din analizele și scrierile lor activitatea lui Miron Constantinescu (1917–1974), personalitate politică și intelectuală, deopotrivă, care a îndeplinit funcții de răspundere în conducerea partidului și statului, afirmându-se și gestionând destinele sociologiei din România, odată cu reinstituționalizarea acesteia în învățământ și cercetare, după 1965. Marea majoritate a scrierilor despre M. Constantinescu, fondate pe o bogată și solidă

* O variantă a acestui text a apărut și în revista *Punctul critic*, nr. 3, 2017.

** Researcher, the Institute of Sociology of the Romanian Academy, Bucharest; e-mail: angela_banciu@yahoo.com.



documentare și studiere a arhivelor¹, de a căror obiectivitate și probitate științifică nu ne îndoim nicio clipă, ne dezvăluie o imagine publică a acestuia mai degrabă negativă; o persoană autoritară, ambițioasă și de un dogmatism exclusivist. Mai mult, se consideră că „ascensiunile și căderile pe scena vieții politice comuniste defineau personalitatea unui om cultivat și destoinic, minată însă când de oportunism și servilism, când de setea de putere”².

Imaginea politică a acestui personaj, creionată pe baza documentelor arhivistice, care se concentrează, din nefericire, asupra ascensiunilor și decăderilor politice ale acestuia, implicat în luptele pentru putere ale unor vremuri tulburi și periculoase, credem, trebuie completată de cea a lui „*homo sociologicus*”, Miron Constantinescu, rămânând în memoria și amintirea multor sociologi ca unul care a contribuit, poate, decisiv la relansarea sociologiei în țara noastră, după un inter-regnum de aproape două decenii de la interzicerea și „decapitarea” sociologiei, după 1948.

Încercarea noastră nu este de a „reabilita” personalitatea controversată a lui Miron Constantinescu, întrucât cred că el nu are nevoie să fie reabilitat, nici de a „cosmetiza” perioada trăită alături de el și de confracții mei de generație, perioadă care, oricum, s-a închis definitiv și nu mai poți decât, eventual, să o „prezici” (cum mai procedează unii astăzi), ci de a reconstitui, pe cât posibil, pe baza memoriei colective și a istoriei orale, dar și a unor documente și publicații ale vremii, anumite evenimente notabile care au marcat evoluția sociologiei și a sociologilor în timpul când Miron Constantinescu a fost profesor, cercetător și publicist. Pot spune că, alături de alți colegi sociologi, am trăit și am cunoscut destul de bine perioada și personajul în cauză, putând să-i apreciez comportamentul, retorica, elocvența, calitățile și virtuțile de profesor și cercetător, dar și slăbiciunile sale umane, astfel încât să pot releva ce a reprezentat acesta pentru sociologie și sociologi.

2. LABORATORUL DE SOCIOLOGIE – COPILUL DE SUFLET AL LUI MIRON CONSTANTINESCU

Dacă multă lume asociază numele lui Miron Constantinescu de reinstituționalizarea sociologiei în România, considerând că ea s-a făcut odată cu înființarea Secției de sociologie și a Catedrei de sociologie (în 1966) în cadrul Facultății de Filosofie a Universității București, foarte puțini știu faptul că el a fost unul dintre fondatorii Laboratorului de Sociologie al Universității București, care a luat ființă în noiembrie 1965. Atunci s-a constituit primul său grup de lucru,

¹ Ștefan Bosomitu, *Miron Constantinescu. O biografie*, București, Editura Humanitas, 2014, (476 de pagini). Din nefericire, sociologii se pare că au cam uitat de contribuția lui Miron Constantinescu la relansarea sociologiei, la care acesta a avut un rol important (Ștefan Costea, *Miron Constantinescu (1917–1974) 80 de ani de la naștere*, în *Revista română de sociologie*, nr. 5–6, 1997.

² Stelian Neagoe, *Oameni politici români* (enciclopedie), București, Editura Machiavelli, 2007, p. 197.

organizat exclusiv pe bază de participare voluntară, din care au făcut parte, alături de Miron Constantinescu, G. Vlădescu-Răcoasa, N. Bagdasar, N. Radulian, H.H. Stahl, N.S. Dumitru, Bianca Bratu, O. Berlogea, V. Pavelcu, Nicolae Kallos și Stanciu Stoian³. Inițial, acest laborator era în subordinea Ministerului Învățământului, de unde și concentrarea sa exclusivă pe probleme de sociologia învățământului, cum ar fi: balanța generațiilor școlare, orientarea școlară și profesională, prognoză școlară etc. În decembrie 1968, acest laborator devine o unitate de cercetare instituțională, care funcționa pe lângă catedra de sociologie, având personalitate juridică proprie și o serie de angajați (remunerați) pe posturi de *sociolog* (sau sociolog principal). După cum reiese din lectura unui articol (nesemnat), Miron Constantinescu preciza foarte clar că: „Laboratorul nu este un appendice al Catedrei de sociologie, ci, deși el contribuie la activitățile catedrei, are un caracter mult mai larg. De aceea, în componența laboratorului sunt cuprinși specialiști de diverse preocupări de cercetare și cu formații variate, ca: sociologi, istorici, ingineri, arhitecți, matematicieni, politologi, economiști, filozofi, medici, eticieni, pedagogi, psihologi, și alți specialiști...”⁴. „Laboratorul servește sarcinilor curente ale catedrei, dar el trebuie să păstreze legătura cu cercetările actuale și să orienteze munca absolvenților. Această legătură are în primul rând un caracter metodologic sprijinind și îndrumând metodologic pe tinerii cercetători”⁵. După părerea mea, dar și a altor colegi, este clar că Miron Constantinescu, deși *formal* se declara adept al sociologiei marxiste, *informal* era susținătorul sociologiei gustiene și al modului său de organizare, laboratorul fiind conceput a funcționa *interdisciplinar*, cu specialiști din diverse domenii ale științelor sociale, dar și ca unitate de cercetare și formare pentru viitori absolvenți de sociologie. De altfel, chiar de la începutul său instituțional, în laborator au fost încadrați (prin concurs sau repartitie) nu numai absolvenți de sociologie (Iancu Filipescu, Maria Voinea), dar și filosofi (Ion M. Popescu, Adina Apostol), juriști și istorici (subsemnatul), geografi (Maria Băcănar), statisticieni etc. Laboratorul avea și un departament de documentare, cu misiunea de a asigura schimbul de cărți și traduceri ale unor lucrări de specialitate venite din străinătate. De asemenea, Laboratorul dispunea de o bibliotecă extrem de bogată și variată (multe din cărți fiind procurate personal de Miron Constantinescu), la care se mai adăuga și biblioteca personală a profesorului H.H. Stahl, din care noi „ne-am împrumutat” de multe ori pe ascuns, în lipsa profesorului, uitând uneori să-i mai înapoiem cărțile. Îmi aduc aminte că odată Miron Constantinescu a venit la laborator și, discutând cu

³ *Laboratorul de Sociologie al Universității din București*, în *Viitorul social*, nr. 1, 1972, p. 999–1004. Deși acest articol nu este semnat, după modul de redactare și stilul personal este cert că a fost scris de Miron Constantinescu. Ulterior, am dezvoltat o serie din ideile expuse de Miron Constantinescu în acest articol într-un alt material publicat sub titlul *Laboratorul de Sociologie al Universității din București, unitate de cercetare integrată învățământului sociologic și practicii sociale* (*Viitorul social*, nr. 2, 1975).

⁴ *Ibidem*, p. 1000.

⁵ *Ibidem*.

profesorul Stahl, acesta i s-a plâns că i-au dispărut o serie de cărți din biblioteca personală. Miron Constantinescu l-a ascultat și i-a spus zâmbind: „*Lasă, dragă tovarășe Stahl* (Miron Constantinescu folosea întotdeauna numai apelativul «tovarăș» sau «tovarășă», niciodată cel de «domn» sau «doamnă»), *parcă și noi nu luam cărți din biblioteca lui Gusti, fără sa-i spunem și să i le mai aducem înapoi*”.

Laboratorul de sociologie era situat pe strada Rafael Sanzio (lângă Biserica Armenească) la parter, într-o clădire boierească, de stil baroc, la etaj fiind o policlinică cu un cabinet de ginecologie, motiv pentru care multă vreme la ușa de la intrare sunau o serie de doamne și domnișoare foarte tinere solicitându-ne consultații ginecologice, confundând, se pare, sociologia cu ginecologia, atunci când vedeau inscripția cu *laboratorul*, sau fără să înțeleagă despre ce este vorba. Ulterior, această policlinică s-a mutat într-o altă locație, iar datorită intervențiilor personale ale lui Miron Constantinescu, laboratorul s-a extins și la etajul de sus, așa că era un spațiu extrem de generos pentru activități de cercetare, lectură, documentare și publicare. Toți cei cinci cercetători stipendiați dispuneam de acest spațiu, având la dispoziție birouri moderne, rechizite și chiar mașini de scris, la care am învățat să ne batem singuri manuscrisele, însă folosind doar un deget, spre disperarea profesorului Stahl, care ne critica mereu pentru acest lucru. Pentru noi, cel mai mare câștig a fost *biblioteca* laboratorului, unde existau cărțile clasice nu numai din domeniul sociologiei, ci și din cel al istoriei sociale, dreptului, economiei, psihologiei, antropologiei și filosofiei, ceea ce ne-a conferit unora dintre noi (în special profesorului Iancu Filipescu) o pregătire enciclopedică deosebită. În sala de bibliotecă se afla o masă imensă, la care puteam studia peste 20 de persoane, străjuită de niște scaune capitonate în piele neagră, pe care Miron Constantinescu le transferase de la Ministerul Învățământului la Laborator (ni se spusese că ele au fost făcute cadou chiar de unul dintre președinții Indoneziei la una din vizitele sale în România, la minister).

Miron Constantinescu venea mai rar la acest laborator, însă dispunea de un birou special, la parter, unde avea un birou imens, cu scaune de piele și mai multe seifuri în care ținea arhiva laboratorului și o serie de acte și documente personale, precum și caiete de însemnări din perioada când a îndeplinit diverse funcții pe linie de partid și de stat, care, după moartea sa, au fost ridicate de niște „tovarăși” și duse nu se știe unde, pierzându-se astfel o importantă sursă de documentare pentru istorici și sociologi. Foarte multă lume credea (sau era convinsă) că Miron Constantinescu era directorul acestui laborator (sau al Catedrei de sociologie), însă în realitate el nu a fost niciodată, *formal*, nici directorul laboratorului și nici șeful catedrei de sociologie, deși informal nimeni nu-i contesta această calitate, datorită anvergurii sale politice, dar mai ales intelectuale.

Pentru cei mai puțin avizați, precizez că eu, la bază, am formația de istoric și jurist, și nu de sociolog, dar, în urma unui examen extrem de riguros și serios, am fost angajat ca sociolog principal la Laboratorul de Sociologie (începând cu 1 septembrie 1969). Comisia de concurs era compusă din Henri H. Stahl, Miron

Constantinescu și Ion Drăgan, persoane pe care le-am văzut și cunoscut atunci pentru prima dată în viața mea. Toți trei erau extrem de sobri, impunând respect și seriozitate, fără gesturi sau cuvinte familiare cu candidații. Am avut un mare noroc la proba scrisă, unde unul dintre subiecte se referea la *Fapte, fenomene și procese sociale* și era, de fapt, titlul unuia dintre capitolele redactate chiar de Miron Constantinescu (în volumul *Sociologie generală*, din 1968), dar pe care l-am combinat cu ceea ce citisem din E. Durkheim (*Regulile metodei sociologice*, traducerea lui C. Sudețeanu), privitor la „fenomenele normale și morbide”. Spre surprinderea mea, Miron Constantinescu mi-a comunicat că i-a plăcut lucrarea, dar că am un scris nelizibil (ceea ce era adevărat), dar și multe lacune în ale sociologiei (ceea ce era și mai adevărat), însă am posibilitatea să învăț în continuare. Și, pentru că din discuția purtată a aflat că am fost profesor de istorie în mediul rural, m-a dat în *custodia* profesorului H.H. Stahl (ceea ce a fost o șansă neașteptată pentru mine).

Primul director al Laboratorului de sociologie cu care am avut întâlnirea ca sociolog (înainte și după ce am devenit prin concurs sociolog principal) a fost Tiberiu Bogdan, căruia îi păstrez și astăzi o pioasă recunoștință, datorită felului său „franc”, dar și glumeț, de abordare. Era un bun profesionist în domeniul psihologiei judiciare și psihologiei crimei, unde a publicat cărți valabile și în ziua de astăzi. Acest personaj însă m-a „dezarmat” complet de la început, atunci când i-am spus că vreau să mă orientez spre cercetarea crimei și criminalității. Mi-a spus foarte clar: „În societatea socialistă nu există crime și delictе decât întâmplător, și nu poți explica decât făcând sociologie marxistă”. Sunt convins (așa cum și atunci am fost convins) că nu credea o iotă din ceea ce mi-a spus, a vrut doar să mă testeze și cred că, studiindu-mi reacțiile, și-a dat seama că se poate baza pe mine. De altfel, cât timp a fost director al Laboratorului de Sociologie (până când a fost înlocuit cu Virgil Constantinescu, cred, dacă mai țin minte, în anul 1971), pentru mine, Tiberiu Bogdan nu a fost numai director, ci și un coleg de breaslă (chiar dacă prin formație era psiholog), mereu dispus să te ajute, să te îndrume, iar în anumite momente dificile să spună o glumă bună, care să te destindă. Stilul său, glumeț și dezinvolt, fără inhibiție și teamă, dublat de o temeinică și solidă pregătire profesională, a reprezentat pentru mine un „model” în primele mele încercări de a deveni sociolog.

În schimb, pe Miron Constantinescu l-am văzut și cunoscut personal cu ocazia concursului de sociolog principal, el insistând foarte mult ca în acest Laborator să existe sociologi (și nu cercetători), întrucât a vrut (și a reușit) ca profesia de sociolog să fie introdusă în nomenclatorul ocupațiilor și profesiilor din România, pentru a putea fi recunoscută și legitimată de autoritățile vremii.

La prima vedere Miron Constantinescu îți apărea ca o persoană masivă și înaltă, având umerii lați, cu un păr grizonat spre alb, cu o față luminoasă, încadrată de o pereche de ochelari cu ramă groasă (de care nu se despărțea niciodată) prin care te sfredelea cu privirea foarte atent. Vorbea rar și apăsător, extrem de elocvent și clar pentru oricine, impunând distanță și respect, însă fără să pară amenințător, cum l-au perceput unii. Nu l-am văzut niciodată nervos, ridicând tonul sau bătând cu

pumnul în masă, iar cu noi, cei de la laborator, se purta extrem de binevoitor, politicos chiar, salutându-ne și dând mâna cu noi de câte ori venea în vizită la laborator. De altfel, el considera Laboratorul ca fiind *o a doua lui casă*, unde sosea cu plăcere ca să se relaxeze. Îmi aduc aminte că, cu ocazia diverselor sale numiri în funcții, noi, cei din Laborator, îi trimiteam telegrame de felicitare, la care el răspundea prompt, prin câte o carte de vizită cu numele său inscripționat pe ea, însoțită de trei litere: MPF. Multă vreme ne-am tot gândit ce ar putea să însemne aceste trei litere, până când, într-o zi, cineva ne-a lămurit misterul – *MPF reprezenta, de fapt: „Mulțumesc pentru felicitare”* (fără comentarii).

Avea o mare încredere în noi, cei mai tineri sociologi, dovadă că, atunci când cel de al doilea director al laboratorului a comis o gafă politică impardonabilă, a telefonat personal și ne-a comunicat mie și colegului Iancu Filipescu următoarele: *„Tovarășul... a fost destituit pentru grave greșeli politice și ideologice și din acest moment voi doi preluați funcția de director al Laboratorului de Sociologie”*, după care a închis telefonul. Noi eram în cel de al nouălea cer de fericire, dar, din păcate, bucuria noastră nu a durat decât o zi, pentru că imediat s-a înființat șeful catedrei de sociologie, profesorul Ioan Drăgan. Acesta, cu binecunoscuta lui diplomatie personală persuasivă, ne-a spus că Miron Constantinescu s-a grăbit și că, de fapt, conducerea Laboratorului revine *de jure* șefului de catedră, noi acceptând fără nicio împotrivire, mai ales că nici nu doream, sincer, să avem o asemenea răspundere. Dimpotrivă, pot spune că ne-a convenit de minune acest lucru, mai ales că profesorul Ioan Drăgan era o persoană foarte ocupată, având mai multe funcții, motiv pentru care venea mai rar prin laborator, așa că noi am putut beneficia de mult timp liber și, mai ales, de multă libertate în privința opțiunilor noastre sociologice.

Aș mai dori să amintesc un amănunt definitiv legat de concepția lui Miron Constantinescu de a înțelege și promova sociologia la începuturile relansării acesteia, care privește Simpozionul Național cu tema: *Metode și tehnici ale sociologiei*, desfășurat la București, în 24–26 iunie 1969, organizat de Catedra și Laboratorul de Sociologie și de Institutul de expertiză și recuperare a capacității de muncă. El a fost structurat pe cinci secțiuni: *Metodologie generală, Metode și tehnici matematice, Metode și tehnici corelate, Metode și tehnici aplicate diferitelor domenii și Investigații de ordin istoric privind metodele și tehnicile sociologice*, majoritatea materialelor și comunicărilor prezentate fiind publicate în anul următor (1970), sub forma unui volum coordonat de Miron Constantinescu și Octavian Berlogea⁶. În *Cuvântul-înainte* al acelui volum Miron Constantinescu preciza că scopul simpozionului a fost acela de a face o demarcație netă între diletantism și *cercetarea științifică autentică* și de a se riposta împotriva *imposturii și improvizației științifice în sociologie*, ceea ce era perfect adevărat în acele

⁶ *Metode și tehnici ale sociologiei* (coord.: prof. univ Miron Constantinescu și conf. univ. Octavian Berlogea), București, Editura Didactică, 1970.

momente de început ale sociologiei. Cu această ocazie, am cunoscut și eu o serie de sociologi mai vechi și mai noi, între care amintesc pe: G. Vlădescu-Răcoasa, Leon Țopa, Octavian Neamțu, Roman Cresin, Vladimir Krasnoseshi (pe care Tiberiu Bogdan îl tachina spunându-i că doar numele lui și al lui Scaraoschi se termină în „schi”), Mircea I. Manolescu, toți făcând parte din generația lui Dimitrie Gusti, H.H. Stahl și T. Herseni, dar și mai noi și tineri (pe atunci), precum: V. Constantinescu, P. Grigorescu, A. Cazacu, A. Stănoiu, N. Damian, S. Chelcea, etc. (toți din Catedra de Sociologie). Îmi aduc aminte de acest simpozion întrucât am lucrat zile întregi (inclusiv sâmbăta și duminica) la pregătirea lui, cu diverse comisioane (telefoane, întâlniri, programe și invitații, ecusoane etc.), iar în final, conducerea laboratorului a trimis un memoriu lui Miron Constantinescu, în care solicita să fim recompensați material pentru orele efectuate peste program. Răspunsul a venit prompt din partea și sub semnătura lui Miron Constantinescu, scris cu pix de culoare neagră, cu următorul conținut: „*Tuturor acestor tovarăși să li se aducă mulțumiri publice*”, ceea ce cred că denotă inflexibilitatea, dar și parcimonia lui față de gestionarea banului public. Și, ca un ultim amănunt, dar nu lipsit de importanță pentru ceea ce dorea Miron Constantinescu să redevină sociologia, este faptul că lucrările Simpozionului Național s-au desfășurat în vechea clădire a Academiei de Științe Economice, situată în Piața Romană (colț cu Strada Căderea Bastiliei), unde în trecut a fost și sediul Institutului Social Român, fondat de Dimitrie Gusti. Coincidență sau nu, se crea astfel un *arc peste timp*, după cum spunea Miron Constantinescu, la închiderea lucrărilor acestui simpozion, dorind să marcheze continuitatea dintre sociologia gustiană cu cea actuală, aflată abia la începuturile sale.

Din toamna anului 1970, Laboratorul de sociologie a primit primii absolvenți ai secției de sociologie: Maria Voinea (care ulterior a optat pentru cariera didactică, ajungând profesor universitar) și Iancu Filipescu (care s-a mutat și el la Universitatea Politehnica București), precum și doi absolvenți de filosofie: Adina Apostol (soția filosofului Pavel Apostol, care și ea a stat puțin, optând pentru ziaristică) și Ion M. Popescu (care, deși nu avea un dosar „curat”, a fost încadrat în laborator cu știința și aprobarea lui Miron Constantinescu). Acest coleg se remarcă nu numai prin cunoștințele sale profunde, spontaneitatea răspunsurilor date, inteligența sa nativă, ieșită din comun, cât mai ales prin suferințele și drama sa. Deși era copil de țărani săraci din comuna Tismana, I.M. Popescu a reușit printre primii la Facultatea de Filosofie din București, unde s-a făcut imediat remarcat, în primul rând, prin cunoștințele sale profunde în domeniul filosofiei, precum și prin atitudinea sa curajoasă și demnă față de unii profesori de atunci, care încercau să-i îndoctrineze pe studenți cu tezele marxist-leniniste. Atașat profund de filosofia lui Lucian Blaga, el a refuzat să accepte mecanic și forțat preceptele marxist-leniniste, motiv pentru care, împreună cu alți colegi, și în urma unor denunțuri calomnioase și neadevărate, a fost condamnat la ani grei de temniță. Eliberat în 1964, și-a continuat și finalizat cursurile întrerupte, după care s-a înscris la Facultatea de

Drept din București, unde am fost colegi de an, în perioada 1967–1972. Era acel gen de personalitate neînduplecată, care ceda foarte greu, dar de la care am învățat o serie de lucruri folositoare în viață. Și astăzi, la aproape 20 de ani de la dispariția lui prematură, ne amintim mereu de el, mai ales de replicile sale tăioase, dar corecte, adresate unor indivizi care încercau să-l „măgulească”, după ce au dat denunțuri mincinoase împotriva lui, ce i-au atras ani grei de temniță.

Laboratorul beneficia și de serviciile unui statistician (Nina Niculescu), care dispunea de o mașină de calcul „Felix CX”, utilizată în prelucrarea datelor din chestionare, chestionare „despuiate” după metode „primitive” și dificile, precum și de două documentariste și de o bibliotecară, asigurându-se astfel un aspect inter și multidisciplinar acestei unități de cercetare.

Cât privește atmosfera din cadrul Laboratorului, ea poate fi considerată de „boemă” sociologică, în sensul că cei care făceam cercetare nu eram constrânși de un program administrativ și nici nu exista o condică propriu-zisă pentru a fi semnată zilnic, așa că dispuneam de foarte mult timp liber, de care am profitat însă din plin, spre deosebire de alți colegi de generație din alte institute, legați de condică și program strict, dar fără eficiență. Deși, în genere, respectam programul, noi invocam mereu, atunci când eram controlați, cuvintele profesorului Stahl, care spunea: *„Sociologia nu se face administrativ, iar pentru a face cercetare este nevoie de timp de gândire, concepere, proiectare și realizare, or, acest lucru se face liber, nu constrâns administrativ”*. În consecință, nu ne-am irosit în zadar timpul, dimpotrivă, zilnic citeam cărți de sociologie, luând la mână și „despuind” pe fișe tematice revistele lui D. Gusti („Sociologie românească”, „Arhiva pentru știință și reformă socială”). Ne-am alcătuit teancuri de fișe bibliografice și note de lectură, dintre care unele le mai recitesc și astăzi. Pot să spun că atunci, datorită lecturilor și traducerilor efectuate în bibliotecă (multe din R. Aron, P. Sorokin, M. Weber, E. Durkheim, V. Pareto ș.a.), mi-am început „ucenicia” în sociologie, începând chiar să public, destul de timid, primele mele articole în revista „Colocvii”, „Analele Universității București – Seria Sociologie” și „Caiete de studii, referate și dezbateri”, ale Laboratorului de Sociologie și, mai târziu, în revista „Viitorul social”. Tot în cadrul laboratorului, am avut prilejul să realizăm contacte și cu alte domenii științifice decât sociologia; mă refer, în primul rând, la Comisia pentru istoria învățământului, care funcționa în cadrul Laboratorului nostru și era condusă de profesorul Constantin C. Giurescu, pe care l-am văzut personal discutând amical cu Miron Constantinescu. În ciuda trecutului său, C.C. Giurescu a fost sprijinit, în situații dificile, de Miron Constantinescu, acesta respectându-l și prețuindu-l ca istoric de excepție.

Însă veritabila atmosferă de emulație științifică s-a datorat, în foarte mare măsură, profesorului Henri H. Stahl, care a reprezentat pentru noi un strălucit exemplu de cercetător și profesor, teoretician și practician, cu o pregătire multidisciplinară în domeniile sociologiei, istoriei sociale, economiei, științelor politice, dreptului etc. Lecțiile sale zilnice, pe care ni le ținea spontan, în spațiul

destinat bibliotecii, au reprezentat adevărate jaloane de „meșteșug” sociologic, teoretic, metodologic și aplicativ. Unii sociologi de azi consideră că Henri H. Stahl era mai degrabă un „tehnician” și mai puțin un teoretician al sociologiei, ceea ce nu este adevărat, iar noi, cei care l-am cunoscut în perioada de funcționare a laboratorului (1969–1974), am avut de învățat enorm de la dânsul. Pentru mine a fost și a rămas un adevărat model, pe care am încercat mereu să-l urmez, deși sunt conștient că nu am reușit, decât parțial, să realizez acest lucru. A fost cel care mi-a îndrumat primii pași în sociologie, în special în sociologia rurală, unde am debutat inițial, și, ulterior, în sociologia juridică și a criminalității, în care m-am consacrat.

Concepând sociologia ca o „sinteză” creatoare a științelor sociale, profesorul organiza săptămânal dezbateri cu toți doctoranzii, prezentându-ne și discutând ore în șir despre filosofie, etică, geografie socială, economie socială, drept, istorie socială etc., astfel încât toți am dobândit numeroase cunoștințe din toate aceste domenii și ne-am format o structură de gândire sociologică și enciclopedică riguroasă.

Dar meritul principal al profesorului Stahl constă în faptul că a fost un adept și un promotor al *sociologiei de teren* și al cercetărilor concrete (fără să nege sau ignore și importanța *sociologiei de cabinet* sau a cercetărilor de bibliotecă). Ne-a învățat că orice investigație de teren are trei componente: *teoria* (sau conceptualizarea) problemei urmărite, *metodologia problemei* (metode, tehnici și procedee utilizate) și *cercetarea* propriu-zisă a problemei. Partea cea mai dificilă pentru un sociolog, spunea Stahl, o reprezintă teoria și conceptualizarea problemei, deoarece, oricât de bune ar fi metodele și tehnicile utilizate, nu obții nimic palpabil dacă utilizezi concepte ambigue, improprii sau care nu caracterizează realitatea socială. Dacă mă gândesc bine, avea deja 65 de ani când a fost *recuperat* de Miron Constantinescu la Laboratorul și Catedra de sociologie și tot datorită acestuia a obținut conducere de doctorat la peste 70 de ani, ceea ce a fost o șansă enormă pentru o serie de doctoranzi, care au putut astfel să lucreze alături de el. Miron Constantinescu îl stima enorm, dar, mai ales, îl respecta sincer, repartizase o cameră în laborator unde profesorul Stahl lucra permanent, zi de zi, alături de noi, iar de câte ori venea în laborator, Miron Constantinescu nu uita să îl viziteze și să stea îndelung la discuții amicale. La rândul lui, profesorul Stahl vorbea cu respect și chiar venerație despre Miron Constantinescu, căruia îi era recunoscător pentru faptul că, fără ajutorul acestuia, nu ar fi obținut apartamentul de pe Calea Dorobanților, după ce fusese evacuat din vechea locuință unde stătea cu chirie. Astăzi, dacă aș vrea să rezum într-o singură frază opera sociologică a profesorului Stahl și mai ales personalitatea sa sociologică, aș putea spune doar atât: *Dacă membrii cei mai reprezentativi ai școlii sociologice ai lui Dimitrie Gusti au fost fiecare, individual, veritabili soliști în ale sociologiei, H.H. Stahl a fost o orchestră întreagă.*

Însă cel mai notabil și nobil gest al profesorului Stahl pentru noi, cei tineri, a fost stăruința sa pe lângă Miron Constantinescu ca materialele redactate în urma cercetărilor desfășurate de noi în județul Vâlcea să fie incluse în cele două volume

bilingve pregătite special pentru Congresul mondial de sociologie de la Toronto (1974), ceea ce s-a și întâmplat⁷, manifestare la care Miron Constantinescu nu a mai putut participa, nemaifiind în viață (la acel congres se pare că urma să primească o funcție importantă în conducerea Asociației Internaționale de Sociologie).

O componentă importantă a Laboratorului de sociologie, la care Miron Constantinescu a contribuit decisiv, a fost organizarea unor întâlniri, discuții și dezbateri sociologice (bilunare și lunare) care s-au bucurat de o largă participare, devenind treptat un veritabil *cerc* intelectual de stimulare a reflecției teoretice și a schimbărilor de opinii în sociologie, dar și în alte discipline sociale. Aceste întâlniri se țineau în localul Bibliotecii Pedagogice (imobilul aparținuse marelui jurist Istrate Micescu, fiind confiscat de regimul comunist), de pe strada Zalomit (lângă intrarea în parcul Cișmigiu). Dezbaterile erau moderate de Miron Constantinescu și se țineau în ziua de joi, în sala mare de la parterul bibliotecii, care se dovedea a fi neîncăpătoare pentru cei care participau la ele. Aici veneau grupuri de persoane din cele mai diverse domenii de activitate, unele din vechea școală de sociologie a lui D. Gusti, altele din varii instituții și centre de cercetare, între care amintesc din nou pe G. Vlădescu-Răcoasa, Mircea I. Manolescu, Leon Țopa, Albert Francisc, Septimiu Kraus, Mihai Merfea, Valeriu Bulgaru, Ioan Matei, Petre Burloiu, Nicolae Racoveanu, Dan Grindea, Ovidiu Bădina, Haralambie Culea, Ion Aluaș, Vasilea Caramela și alții. Sunt convins că unii dintre cei prezenți la aceste ședințe de dezbateri veneau, mai ales, să îl vadă pe Miron Constantinescu și să fie văzuți de el și mai puțin mânați de dorințe științifice. Câștigul cel mai important al acestor dezbateri pentru noi, sociologii mai tineri, au fost informațiile obținute, schimbul de idei și replici, noutățile în sociologie, dar și modul de prezentare a comunicărilor, stilul și elocința vorbitorilor. Despre aceste dezbateri sociologice la care participau zeci de persoane, Miron Constantinescu ne-a spus că marele profesor american Reuben Hill (care participase la una din ele) a rămas profund marcat, afirmând că în țara lui este imposibil să aduci atâția sociologi sub aceeași cupolă. Dincolo de semnificația tematică sau metodologică a acestor dezbateri, faptul cel mai notabil a fost că discuțiile erau, de multe ori, aprinse și contradictorii, cu schimburi de replici deloc amicale între participanți. Discuțiile au fost înregistrate (pe bandă magnetică) și apoi publicate sub forma *Caietelor de studii, referate și dezbateri*, ale Laboratorului (începând din 1972), din care au apărut peste 50 de numere (din păcate, eu nu mai am decât câteva numere dispare). Nu mai știu care a fost soarta acestor *Caiete*, unde se mai află ele, pentru că, la mutarea sediului Laboratorului de Sociologie, multe s-au pierdut și distrus, confirmându-se parcă vorba plină de înțelepciune și umor a profesorului Stahl: „*Orice mutare dintr-o casă sau locuință este echivalentă cu un cutremur*”. Poate că mai există la Biblioteca Națională sau a Academiei Române, nu pot să

⁷ *Formes d'urbanisation de trois villages situés dans la zone d'une plateforme industrielle* (colectiv), în vol. *Le processus d'urbanisation en Roumanie* (coord.: M. Constantinescu, H.H. Stahl, I. Drăgan), București, Editura Meridiane, 1974 (a se vedea și varianta în limba engleză).

știu, însă, pentru cine dorește să facă sau să scrie o istorie despre sociologia din România în perioada comunistă, aceste *Caiete* reprezintă un izvor important de documentare.

Sociologii din generația mea cred că își mai amintesc de faptul că la una din aceste dezbateri, Miron Constantinescu a făcut o comunicare surprinzătoare și extrem de „novatoare” pentru istoria socială a României, sub titlul: *Despre formațiunea social-economică tributală*, publicată, după cum scrie H.H. Stahl, în *Caiete de studii, referate și dezbateri ale Laboratorului de Sociologie*, nr. 6, 1973, urmată de o alta, intitulată *Date noi cu privire la orânduirea tributală*, la rândul ei publicată în nr. 1, 1974 într-un alt *Caiet* al Laboratorului de Sociologie⁸. În cartea sa dedicată orânduirii tributale, H.H. Stahl recunoaște că profesorul „*Miron Constantinescu are meritul de a nu-și fi oprit cercetarea doar la nivel teoretic, ci și de a fi căutat să vadă în ce mod istoria socială a Țărilor Române ar putea fi lămurită pe această cale*”⁹. De fapt, Miron Constantinescu pornea de la analiza unui manuscris al lui Marx (cunoscut sub numele de *Rohentwurf*), care includea și un capitol despre formațiunile precapitaliste, concluzionând că „*este necesară admiterea unui mod de orânduire social-economică, căreia îi dă numele de «orânduire tributală» (și nu «tributară») orânduire care nu s-ar înscrie în rândul formațiunilor clasice (de la comuna primitivă la sclavagism, la feudalism, capitalism și socialism) și nu ar fi o verigă de trecere de la una la alta din aceste formațiuni*”¹⁰. Și, în continuare, spune că Miron Constantinescu considera că această orânduire tributală se poate caracteriza prin cincisprezece teze, aducând o serie de indicații metodologice care ar putea să formeze un plan de cercetări viitoare, menite să completeze problemele rămase încă deschise.

În legătură cu această teorie privind orânduirea tributală, extrem de incitantă (și de deranjantă, poate, pentru istoriografia de atunci), Miron Constantinescu intenționa să publice o amplă lucrare, înaintând manuscrisul la tipografia Universității București pentru a fi tipărit. Deși manuscrisul său a avut *bun de tipar*, cu semnătura lui Miron Constantinescu, în ultimul moment a fost dat la *topit*, iar șpaltul distrus. Nu cunosc nici până astăzi motivele acestei „cenzuri”, oricum, sunt convins că ordinul venea de la cel mai înalt nivel (mai ales că era vorba de însuși Miron Constantinescu, care, în ciuda poziției sale puternice, a trebuit să se supună). Indiferent cum am lua-o, cert este că manuscrisul nu mai există, pierzându-se definitiv o importantă sursă documentară pentru cercetătorii interesați de concepția istorică și sociologică a lui Miron Constantinescu despre istoria României¹¹.

⁸ Henri H. Stahl, *Teorii și ipoteze privind sociologia orânduirii tributale*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980, p. 13–14.

⁹ *Ibidem*, p. 26.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ În legătură cu această întâmplare, colegul Iancu Filipescu susține că întreaga ediție a cărții lui Miron Constantinescu privind orânduirea tributală a fost dată la topit. De fapt, trăsăturile orânduirii tributale, în speță ale despoției orientale, puteau fi ușor recunoscute în modul de

Legat de subiectele de dezbateri și comunicări de la Zalomit, cred că merită să readuc în memoria colegilor de branșă, participanți la aceste întâlniri, unele dintre intervențiile, observațiile sau replicile formulate de Miron Constantinescu. La una dintre dezbateri pe probleme de sociologie rurală, întrebat fiind dacă se mai pot retroceda terenurile către populația de la sate, Miron Constantinescu a răspuns: „*Teoretic se poate, dar din punct de vedere politic este imposibil*”. Altă dată, provocat fiind să-și spună opinia despre „*obsedantul deceniu*” (perioadă plină de crime și cercetări abuzive), Miron Constantinescu a răspuns pe un ton grav: „*Mie personal, când aud de epoca lui Gheorghiu Dej, mi se face părul măciucă*”. La o altă întâlnire, la care Miron Constantinescu a întârziat (întârziere pentru care s-a scuzat), ne-a relatat faptul că, fiind într-o vizită în județul Bacău (unde era deputat MAN), la întâlnirea cu cetățenii de acolo, aceștia s-au plâns ca nu găsesc carne, brânzeturi și mezeluri la magazine. La care el ne-a spus „*și ce credeți, tovarăși, că s-a întâmplat? Am dat ordin să se aducă aceste produse care lipseau, pentru ca oamenii să fie mulțumiți!*” (ce naivitate!). La o altă dezbatere ne-a relatat, cu lux de amănunte, despre cum a fost trimis de conducerea de partid la Olimpiada de la München (din 1972), care se apropia de sfârșit, iar România stătea foarte prost la capitolul medaliilor obținute, în ideea de a-i „*stimula*” și „*mobiliza*” pe sportivii români participanți: „*Ce credeți, tovarăși, că a trebuit să fac? M-am dus personal la întrecerea de lupte libere, unde concura românul Nicolae Martinescu. S-a luptat cu unul din URSS, care era o namilă, un mamut, o forță dezlănțuită a naturii, pe când al nostru era mult mai mic, părea că este lupta dintre David și Goliat. Am făcut galerie pe margine, am strigat și aplaudat și, în final, al nostru a câștigat*” (spre cunoștința mea și a colegilor, Miron Constantinescu nu a fost un „fan” al sportului, îi plăcea muzica clasică și opera, dar atunci a trebuit să execute o sarcină de partid). Că era un om extrem de meticulos și conformist o dovedește și faptul că aproape de sfârșitul unui an (mi se pare, 1973) când toată lumea aștepta vacanța, el a anunțat că dorește să mai avem o dezbatere în ziua de 29 sau 30 decembrie. Din sală s-a auzit atunci vocea lui Constantin Nicuță, care a spus că se apropie Anul Nou, la care Miron Constantinescu a ripostat prompt: „*Nu, tovarăși, Anul Nou este pe 1 ianuarie!*” (în cele din urmă a cedat insistențelor din sală și dezbateră programată s-a reportat pentru anul următor).

Revenind la modul în care Miron Constantinescu a gândit și proiectat acest Laborator, ca o unitate de cercetare interdisciplinară, dar și de suport metodologic și practic pentru învățământul sociologic, trebuie spus că toți cei care au fost încadrați ca sociologi în acest laborator au fost antrenați în *practicile de cercetare* desfășurate cu studenții de la sociologie, ei realizând o serie de investigații sociologice, alături de membrii Catedrei, în numeroase zone ale țării (Iași, Brașov, Vâlcea, Timiș, Botoșani, Maramureș, Satu Mare, Bihor, Gorj etc.). Interesant este

organizare și funcționare a socialismului birocratic, ele fiind prezente în toate țările cu regim comunist (Confesiunile unui jurist sociolog, convorbire cu Dan Banciu, realizată de Iancu Filipescu, în Revista română de sociologie, nr. 5–6, 2006, p. 5–96).

faptul că, deși conducerea unei echipe de studenți revenea unui cadru didactic de la Catedra de Sociologie, în realitate, noi, cei de la Laborator, am fost aceia care am „stat” efectiv pe teren alături de studenți, de multe ori în aceleași condiții ca și ei. Aș aminti, de exemplu, cercetarea din vara lui 1971, în zona Brașov – Săcele, când, de fapt, munca de teren și îndrumarea efectivă a studenților, pe toată durata practicii, am făcut-o numai noi, cei din Laborator (I. Popescu, A. Apostol, I. Filipescu, M. Voinea și cu mine).

De asemenea, în practica de la Runcu (jud. Gorj), din anul 1974, organizată și condusă de profesorul H.H. Stahl, după ce studenții au început investigațiile propriu-zise, profesorul mi-a încredințat personal conducerea echipei pe întreaga durată a practicii (de regulă, cam 3-4 săptămâni). Pentru mine a fost o experiență unică și fascinantă, având posibilitatea să cunosc oameni, locuri și întâmplări deosebite, să re trăiesc viața de „student”, alături de cei tineri, și să încerc, pe cât posibil, să le ofer și unele „învățăminte” preluate de la profesorul H.H. Stahl. Regret nespus de mult că, în momentul de față, nu se mai pot organiza, din varii motive, asemenea practici, cu participarea unor grupuri de studenți, după modelul echipelor de cercetare interdisciplinare, elaborat de D. Gusti și continuat de H.H. Stahl și alți sociologi. Contactele cu Catedra de Sociologie ne-au oferit însă prilejul să începem să ne „exersăm” și meseria de dascăl în sociologie, unii dintre noi fiind chiar solicitați să țină cursuri și seminarii în cadrul unor discipline din programa de învățământ. Astfel, Iancu Filipescu a avut o serie de seminarii de Sociologie urbană și rurală, Maria Voinea s-a orientat spre sociologia familiei (de altfel, după o experiență de câțiva ani în cadrul Laboratorului, a optat definitiv pentru cariera didactică la sociologie), Ion Popescu a fost cooptat să țină cursuri și seminarii de Sociologia culturii și religiei, iar eu, la insistențele profesorului Ion Drăgan, am predat, timp de doi ani de zile, cursul de Sociologie juridică. În felul acesta, fără să ne dăm seama, ne-am „rodât” și am multiplicat preocupările noastre, devenind, treptat, cercetători, dar și dascăli în ale sociologiei.

Trebuie să menționez faptul că, alături de Laboratorul de sociologie, fusese înființat, în 1966, Centrul de Sociologie al Academiei R.S. România (condus de C. Ionescu), *care avea un personal redus numeric și nicio concepție de dezvoltare a cercetării sociologice*¹². El includea, alături de sociologi din școala lui Gusti (cum era Ioan Matei), economiști, filozofi, urbaniști, investitori sociali, iar mai târziu și sociologi selectați din primele promoții ale secției de sociologie (N. Gheorghe, D. Dragomirescu, I. Mărginean, I. Glodeanu, I. Petre, S. Rașeev, ș.a.). În legătură cu acest centru, T. Bogdan îmi spunea că Miron Constantinescu nu are o părere prea bună despre ceea ce se întâmplă și ce fac oamenii din acel centru, însă mă trimitea adesea să duc diverse invitații la conducerea centrului, în special la directorul științific al acestuia, Ioan Matei. Acesta era bun amic și prieten cu

¹² *Sociologia românească: 1900–2010. O istorie socială* (coord.: Cătălin Zamfir, Iancu Filipescu), Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2015, p. 89.

H.H. Stahl, împreună editaseră un excelent manual de asistență socială, în condițiile în care această profesie nu era recunoscută în România socialistă. Era un om amabil și binevoitor, cu o figură distinsă (aducea cu George Enescu), mereu zâmbitor și plin de solitudine. Profesorul Stahl îmi spunea că ar fi fost o tragedie dacă Ioan Matei s-ar fi născut femeie, pentru că nu putea să refuze pe nimeni și nici să spună cuvântul *Nu*.

Spre deosebire de Laboratorul de sociologie, acest centru a fost scos de sub patronajul Academiei Române, unde fusese înființat și trecut (în 1970) sub tutela politică și ideologică a Academiei de Științe Sociale și Politice, înființată la inițiativa și sub directa conducere a conducătorului de atunci al partidului și statului comunist, împreună cu alte instituții și centre de cercetare ale Academiei¹³. Laboratorul a scăpat de această schimbare organizatorică, dar mai ales ideologică, depășind cu brio și perioada dificilă care a urmat celebrelor teze din iunie 1971, când și în România s-a încercat instaurarea unei stări asemănătoare celor din China și Coreea de Nord, și de promovare a cultului personalității. Și aceasta, sunt convins, numai datorită personalității politice și intelectuale a lui Miron Constantinescu.

Însă, după dispariția fulgerătoare a lui Miron Constantinescu, în vara anului 1974, s-a încheiat și perioada de „boemă sociologică”. Imediat, Laboratorul a fost evacuat forțat, iar toți cei care mai făceau încă parte din el am fost înghesuiți în două camere situate într-un imobil din Panduri (unde funcționa Institutul Pedagogic de 3 ani). Pe parcursul mutării noastre în noul local, s-au pierdut sau distrus acte din arhiva Laboratorului, dispărând multe cărți din biblioteca acestuia, ca, de altfel, și din cea a profesorului, H.H. Stahl, iar mobilierul și aparatura au suferit o serie de „ajustări” sensibile, multe obiecte fiind depozitate în spații improprii și insalubre. După nici un an de zile, primim o nouă „lovitură”, de data aceasta organizațională și instituțională, în sensul că Laboratorul de sociologie este unificat cu Centrul de Sociologie al ASSP și alte grupuri și colective de cercetare, formând un conglomerat eterogen sub denumirea de Centrul de Cercetări Sociologice al Universității București, cu dublă subordonare, una politico-ideologică (sub „umbrela” ASSP) și una de cercetare (sub egida Universității). Unificarea acestor centre nu s-a realizat însă lin și uniform, ci cu numeroase contradicții și chiar conflicte între cei din vechiul Laborator, care ne consideram „matca” originară (după cum ne spunea Miron Constantinescu) și noii veniți, mai ales că unii dintre ei aveau puține tangențe cu sociologia practică de Miron Constantinescu și H.H. Stahl. Însă, datorită calităților de „mediator” și „negociator” ale lui Ioan Drăgan (devenit directorul acestui centru), ele au fost „calmate”, „temperate” și aplanate (despre profesorul Drăgan, colegul nostru I. M. Popescu spunea, desigur malițios, că este „*inconfundabil prin confuziunile sale*”). Singurul avantaj al noului centru de sociologie era că își avea locația într-o splendidă clădire (cu parter și etaj) din Piața Romană, decorată cu coloane și pereți tapetați, tavanele fiind sculptate, fiind, cum

¹³ Cosmin Popa, *Intellectualii în capcana comunismului sau înființarea Academiei de Științe Sociale și Politice*, în *Revista română de sociologie*, nr. 1–2, 2017, p. 15–35.

se spune în „buricul târgului”. Pentru mulți dintre noi, a fost și un prilej de a înnoda vechile prietenii și întâlniri cu colegii de la alte instituții și mai ales de la centrul de sociologie urbană, cu care ne întâlneam adeseori la un „pahar de vorbă” și puneam țara la cale (între aceștia îi amintesc pe Mihai Milca, Vladimir Tismăneanu, Cornel Cârțână, Trăilă Cernescu și alții).

După cutremurul (de data aceasta real) din martie 1977, clădirea din Piața Romană, unde se afla sediul Centrului de Sociologie și care rămăsese intactă a fost „vizată” de o serie de instituții publice care doreau să se mute aici. Nu știu din ce ordin am fost „mutați” (ca să nu spun evacuați) din acel loc, însă în acea vreme a circulat, printre noi, o „legendă” conform căreia lui Nicolae Ceaușescu (care după cutremurul din 1977 făcea zilnic vizite la diverse obiective și clădiri), trecând prin Piața Romană și interesându-se de „soarta” acelei clădiri, i s-ar fi spus că acolo este „sediul sociologiei”. La care, N. Ceaușescu ar fi replicat: „*Care sociologie? Parcă am desființat-o o dată*”. Urmarea a fost că, imediat, am fost „transferați” în str. Negustori, într-o clădire veche, cu doar patru camere, unde am fost înghesuiți peste 50 de oameni. Nu mai spun că, odată cu această mutare forțată, din nou au fost distruse sau sustrase numeroase date de arhivă, cărți și documente. A fost o perioadă grea, dificilă, întrucât era foarte greu să studiezi și mai ales să faci cercetări serioase în asemenea condiții.

Fiind însă și sub patronajul Universității, Centrul dispunea de fonduri (modice) pentru deplasări de teren sau participări la sesiuni științifice și simpozioane, având posibilitatea să deruleze cercetări de teren în diverse zone ale țării. Din această perioadă plină de evenimente plăcute și neplăcute, vreau să amintesc doar un episod: peste drum de sediul Centrului de Sociologie exista un bloc cu vreo 10 etaje în care locuia și profesorul Marin Rădoi, care era și în Comitetul CC al PCR și ministru adjunct al învățământului superior. Îl vedeam aproape săptămânal cum venea și pleca cu mașina ministerului, fără să arunce măcar o privire sau să întrebe ce se întâmplă *vis-à-vis* de el, mai ales că mulți colegi stăteau pe trotuare, vorbeau, vociferau sau chiar gesticulau. Sunt convins că știa cine suntem, dar niciodată nu ne-a făcut nici cea mai mică observație. A fost „ostracizat” pe nedrept de partid, reproșându-i-se, lipsa de „fermitate” și „vigilență” față de mișcarea transcendentă. Mare păcat și nedreptate pentru acest om!

Și, ca să închei *odiseea* Centrului, în 1984 am fost mutați, din nou, într-o nouă locație, pe strada Schitu Măgureanu, în clădirea fostului sediu al Ligii Culturale a Românilor (fondată de Nicolae Iorga), lângă Teatrul Bulandra, de unde am fost *transferați* pentru un an în clădirea Rectoratului Universității (într-o singură cameră), din cauza unei ierni cumplit de aspre și geroase, care a dus la înghețarea și pleznirea caloriferelor din acea clădire. În primăvara următoare, am fost din nou „relocați” în vechiul sediu, de unde, de la etaj, priveam cu tristețe cum „mușcau” și dărau buldozerele vechiul și frumosul cartier Uranus (aici ne-au prins evenimentele din Decembrie 1989). Într-un final, Centrul de Sociologie al Universității a trecut sub egida Academiei Române (1990), situație în care se află și

în momentul de față, sub titulatura de Institutul de Sociologie (care ar fi trebuit să aibă atașată, în opinia mea, și denumirea de Dimitrie Gusti), derulând cercetări teoretice, metodologice și aplicative pe diverse probleme domenii și arii sociale.

3. MIRON CONSTANTINESCU, PROFESOR LA CATEDRA ȘI SECȚIA DE SOCIOLOGIE

La un an de la înființarea Laboratorului de Sociologie a fost creată Catedra de Sociologie, care, după cum precizează Miron Constantinescu, în articolul despre Laboratorul de Sociologie, și-a început activitatea în anul universitar 1966–1967, ceea ce reprezenta o reluare a „activității catedrei, pentru că, de fapt, continuam pe un alt plan activitatea Universității București din *perioada antebelică* (s.n.)”¹⁴. Această precizare ne duce cu gândul la faptul că Miron Constantinescu dorea să sublinieze legătura indisolubilă cu tradițiile sociologice din perioada învățământului sociologic interbelic, în care au excelat Dimitrie Gusti, H.H. Stahl, Traian Herseni și alții. În legătură cu înființarea acestei catedre, există diverse puncte de vedere și opinii în legătură cu „*cine*” și mai ales „*ce*” a făcut concret pentru apariția ei. Istoricul Ștefan Bosomitu, autor al unei remarcabile cărți despre biografia și cariera politică și intelectuală a lui Miron Constantinescu, pe baza unei analize și interpretări riguroase a arhivelor și documentelor de atunci, avansează ideea existenței unui proiect (eșuat) de reinstituționalizare a sociologiei în România socialistă, elaborat de profesorul Tudor Bugnariu¹⁵, care ar fi fost „*torpilat*” și „*sabotat*” de unii dintre delatorii și contestatarii acestuia. Autorul concluzionează că, în cele din urmă, inițiativa a fost preluată de profesorul Ion Drăgan, care a organizat și o dezbatere-masă rotundă în *Contemporanul*, în iulie 1965, inițiativă ce „*demonstrează faptul că aceasta nu era una oarecare, ci un proiect cu un puternic sprijin din partea regimului*”¹⁶, ceea ce pare să se fi întâmplat, în anul următor, prin înființarea Secției de Sociologie de la Universitatea din București, în cadrul Facultății de Filosofie.

Fără să punem la îndoială documentarea riguroasă și nici buna credință a autorului citat, este interesant să cunoaștem și care a fost opinia profesorului H.H. Stahl în legătură cu cei implicați în acțiunea de relansare și reinstituționalizare a învățământului sociologic în România după o întrerupere de aproape 20 de ani, opinie consemnată într-un interviu luat de Z. Rostás lui H.H. Stahl¹⁷. Acesta din

¹⁴ Laboratorul de Sociologie al Universității, *art. cit.*, 2017, p. 55–79.

¹⁵ Ștefan Bosomitu, *Tudor Bugnariu și un proiect eșuat de reinstituționalizare a sociologiei în România comunistă*, în *Revista română de sociologie*, nr. 1–2, 2017, p. 73.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Z. Rostás, *H.H. Stahl sau un savant solitar într-o comunitate*, 2011 (*apud Sociologia românească: 1900–2010. O istorie socială* (coord.: Cătălin Zamfir, Iancu Filipescu), Cluj-Napoca, Editura Eikon, 2015, p. 57).

urmă susține că în problema reînființării învățământului sociologic au fost implicate la un moment dat mai multe persoane, între care îi amintește pe: T. Bugnariu, G. Vlădescu-Răcoasa, H.H. Stahl, C. Nicuță. Și, în continuare, adaugă: *„am toată stima față de Bugnariu. E un om de bună credință, care nu poate fi pusă la îndoială, un om cumsecade, un om. Dar a reușit Nicuță, foarte abil, mînuitor de intrigi. L-a dărâmat. Nu a ieșit el în evidență, cum probabil spera. N-a ieșit nici Vlădescu-Răcoasa. Bugnariu, gata, s-a terminat... a fost trecut la Filosofie, nu la Sociologie... Și a răzbit... Miron Constantinescu (...) a prins momentul să pună el mîna pe această problemă... și a organizat-o cum a crezut el că e mai bine (...) De aceea spun că, dacă ar fi fost Bugnariu cel care să organizeze această catedră, ar fi ieșit poate mai bine. Până la urmă a ieșit formula aceasta, cu doi profesori de sociologie, două catedre, una a lui Miron, una a lui Nicuță*¹⁸.

Consider că trebuie să-i dăm crezare lui H.H. Stahl și nu ne îndoim că așa au stat lucrurile în acele momente de cumpănă. Însă, nu trebuie să uităm niciun moment faptul că, în timp ce T. Bugnariu se găsea, pe atunci, într-o „cădere liberă”, Miron Constantinescu se afla în plină ascensiune politică, intelectuală și universitară. Mai mult, el era de formație sociolog și pretindea că descinde din și aparține Școlii Sociologice de la București, având o mare capacitate de convingere, dar mai ales de organizare, în timp ce T. Bugnariu era de formație filosof. De altfel, el a conceput funcționarea acestei catedre într-un spirit inter- și multidisciplinar, în litera și spiritul vechii catedre de sociologie, conduse de D. Gusti, cu două amendamente: a renunțat la vechea denumire a acesteia, din vremea lui Gusti, care se numea inițial Catedra de Sociologie, etică și politică, denumind-o simplu Catedra de Sociologie, și a adus o serie de cadre didactice, dintr-o serie de domenii științifice care erau înrudite cu sociologia, în calitate de titulari și remunerați (pe când în vechea Catedră a lui Gusti doar acesta era profesor titular remunerat, restul – cum au fost Tr. Herseni și H.H. Stahl – erau asistenți onorifici). Desigur, modul de recrutare și titularizare a personalului didactic din Catedra de sociologie, realizat sub îndrumarea personală și directă a lui Miron Constantinescu, rămâne o problemă de discutat. S-a spus că el nu s-a orientat întotdeauna cel mai bine în legătură cu selecția unora dintre profesori sau asistenți și nici nu a cunoscut competențele lor profesionale. Mai mult, el s-a opus, se pare, după cum spun mulți, chiar în mod brutal și violent, aducerii la catedră a lui Traian Herseni, pe care-l socotea indezirabil, datorită trecutului său politic (fapt ce i-a atras arestarea și condamnarea în timpul regimului comunist, în 1951–1956)¹⁹, chiar dacă ulterior a fost reabilitat, devenind, la un moment dat, chiar șeful sectorului de psihologie socială din cadrul Institutului de Psihologie al Academiei (de unde, de altfel, s-a și pensionat). Această reticență și respingere a lui Tr. Herseni din partea lui Miron Constantinescu

¹⁸ *Ibidem*, p. 87–88.

¹⁹ *Sociologi români. Mică enciclopedie* (coord. Șt. Costea), București, Editura Expert, 2001, p. 240–250.

s-ar putea datora și faptului că acesta din urmă publicase niște articole într-o revistă din provincie, în care își exprima dezacordul față de modul în care Miron Constantinescu, organizase Catedra de sociologie și recrutase oameni (fapt relatat de colegul Iancu Filipescu și confirmat de Ioan Mărginean). Aceeași reticență a avut-o și față de cei din preajma lui Tr. Herseni sau care au colaborat cu el, cum a fost cazul profesorului Cătălin Zamfir, respins categoric de Miron Constantinescu pe motiv că ar fi omul lui Herseni și nu al său. În schimb, spre cinstea lui, dar mai ales pentru câștigul catedrei, a avut curajul să-l coopteze în catedră pe marele profesor H.H. Stahl, ajuns la o vârstă venerabilă, dar încă plin de vigoare și putere de muncă, pe care l-a sprijinit permanent, obținând pentru acesta și conducerea de doctorat, după cum precizează el însuși în *Prefața* cursului de sociologie generală: „Am obținut (cu unele dificultăți, din partea organelor de învățământ) ca profesorul H.H. Stahl să țină, concomitent cu cursul meu teoretic, un *curs de metode și tehnici ale sociologiei*, întemeiat pe aceeași concepție ideologică și filosofică. Țin cu acest prilej să-i exprim mulțumirile mele stimatului nostru *coleg și prieten*”²⁰. De altfel, același respect și recunoștință avea Miron Constantinescu și față de vechiul său profesor, D. Gusti, pe care l-a ajutat material și financiar pentru ca să poată depăși greutățile vieții după ce a căzut în dizgrația regimului comunist, intervenind personal la cele mai înalte foruri politice în favoarea acestuia, fapt ce reiese dintr-un interviu acordat de profesorul Stanciu Stoian lui S. Chelcea și Iancu Filipescu (interviu realizat în 1983 și publicat după decembrie 1989)²¹.

Miron Constantinescu a reușit să-l coopteze la Catedra de Sociologie, alături de H.H. Stahl, și pe Constantin Nicuță, amândoi de o mare valoare intelectuală, precum și alți profesori mai tineri sau trecuți de prima tinerețe, cum ar fi: Ioan Drăgan, Natalia Damian, Virgil Constantinescu, Pompiliu Grigorescu, Petre Cristea, Ion Constantinescu, Aculin Cazacu, Ion Iordăchel, Septimiu Chelcea, Andrei Stănoiu, cărora aveau să li se adauge noii tineri selectați din promoțiile de absolvenți ce au urmat anului de debut 1966: Ioan Mihăilescu, Ilie Bădescu, Maria Voinea, Ion Ungureanu.

Miron Constantinescu, deși apare ca „patronul” acestei Catedre sau șeful *de facto* al acesteia (șeful real a fost Ion Drăgan, care a acumulat și funcția de director al Laboratorului de Sociologie), nu era perceput de studenți și profesori ca un om politic, cât mai ales ca un distins și respectat profesor, extrem de sobru, aproape rigid și autoritar (dar nu înfricoșător), cu prestanță fizică și intelectuală. Venirea și plecarea sa de la cursul de *Introducere în sociologia generală*, pe care îl ținea cu regularitate în fiecare săptămână, arareori absentând (și atunci doar când era chemat la conducerea superioară de partid), reprezenta un veritabil „ritual”

²⁰ Miron Constantinescu, *Introducere în sociologie. Note de curs* (partea I și a II-a), București, Centrul de multiplicare al Universității din București, 1972, p. VI.

²¹ S. Chelcea, I. Filipescu, *Dimitrie Gusti – mare patriot și sociolog umanist*, în *Alternative*, nr. 7, 1990 (apud *Sociologia rediviva*, ed. M. Voinea, I. Mărginean, S. Chelcea, București, Editura Universității, 2016, p. 89).

sociologic. La venire, el era așteptat și întâmpinat de aproape toți membrii Catedrei, înșiruiți pe treptele Rectoratului în ordine ierarhică: cel mai jos jos stăteau conferențiarii, ceva mai sus lectorii, ultimii fiind asistenții. Miron Constantinescu cobora dintr-o mașină de culoare neagră, după care se apropia grav și sobru de „mulțimea” adunată, dând mâna cu fiecare în parte. Apoi, însoțit de tot acest „cortegiu”, intra în amfiteatrul de curs, unde își expunea prelegerile. Aducea cu el o mulțime de cărți (mai ales operele lui Marx și Engels) pentru a-și întări argumentația, plină de elocință și stil didactic elevat. La plecarea lui de la curs, „ritualul” se reproducea aidoma, numai că era însoțit numai de către cei mai „aleși” membri ai Catedrei. Într-o zi, împreună cu colegul Iancu Filipescu, ne-am dus și noi la acel curs, însă chiar de la intrare profesorul Miron Constantinescu ne-a întrebat pentru ce am venit, la care noi am răspuns, prudent și școlărește, că vrem să învățăm sociologie de la el. Ne-a privit atent de sub ochelarii cu ramă de baga și ne-a spus: „Dacă vrei să înveți sociologie, mergeți la bibliotecă să studiați și nu mai veniți la cursul meu”, ceea ce am și făcut.

Cursul său de sociologie generală se bucura de audiență din partea studenților, fiind printre primele și aproape *singurele* cursuri tipărite și puse la îndemâna studenților, reprezentând un gen de „îndrumar” și „îndreptar” tematic și metodologic pentru seriile care au absolvit sociologia, fiind tipărit în mai multe ediții consecutive, încă din anul 1970²². Din notele sale de curs, reiese, fără echivoc, faptul că Miron Constantinescu considera sociologia o „știință aparte, care își are propriul ei câmp de acțiune, propriile metode de investigație, propriile țeluri și propriul profil. Ea se distinge de materialismul istoric, care este o concepție filosofică și metodologică asupra dezvoltării generale a societății, dar este legată de aceasta. Între funcțiile sociologiei, cea mai importantă este funcția *critică*, menită să examineze critic fenomenele sociale, să prezinte concluziile acestei analize și sinteze critice. Fără o critică socială, întreaga sociologie este mult diminuată în rostul și funcționalitatea sa. Ea trebuie să semnaleze dificultățile vieții sociale, contradicțiile vieții sociale în toate societățile, inclusiv în societatea socialistă. Sociologia nu trebuie să fie o știință apologetică, rolul sociologiei este să analizeze critic realitatea socială²³.

Era un îndemn clar spre desfășurarea unor cercetări concrete de sociologie, pentru a putea identifica și explica „disparitățile” și „discordanțele” unor probleme sociale din socialism, fapt ce se va concretiza și în investigațiile și practicile sociologice făcute de Catedra de sociologie cu studenții de această secție în diverse zone ale țării, rezultând o serie de lucrări interesante sub raport teoretic și

²² Prima ediție a cursului *Introducere în sociologie* (partea I) a apărut în 1970, cea de a doua ediție în 1971, iar cea de-a treia (incluzând părțile I și II) în 1972. De asemenea, a editat (în colectiv) un curs de istoria sociologiei românești, tipărit la Universitate sub titlul de *Gândirea sociologică din România. Note de curs* (1973).

²³ Miron Constantinescu, *Introducere în sociologie*, ed. cit., 1972, p. 15.

metodologic²⁴. Principalul câștig al acestor cercetări, realizate în comun de cadre didactice, cercetători și studenți, a fost acela că *toți* au avut de învățat ceva, dobândind aptitudini și abilități metodologice și aplicative, devenind buni observatori ai realităților sociale. Iar aceste practici de cercetare studențești au devenit, treptat, veritabile „ateliere” pentru dobândirea unor capacități, abilități și aptitudini pentru viitorii sociologi, antrenati nu numai ca simpli investigatori, ci și ca observatori și participanți activi, mulți elaborându-și tezele de licență, dizertație (sau chiar doctorat) în urma valorificării rezultatelor cercetărilor la care au fost antrenați.

Fără a supralicita „modul” acesta de a concepe și, mai ales, de a face sociologie de teren, introdus și „patronat” de Miron Constantinescu (este adevărat, cu sprijinul și contribuția lui H.H. Stahl), după modelul lui D. Gusti și al Școlii sociologice interbelice, credem că el se singularizează în peisajul sociologiei practicate în celelalte țări socialiste (poate cu excepția Poloniei și Ungariei), sociologie „revitalizată” în mare parte în lagărul sovietic după exemplul Moscovei și în care nu se prea vorbea de funcția critică a acesteia sau de relevanța cercetărilor concrete de teren. Probabil că „genul” acesta de a face sociologie, ca și audiența crescândă a acestei discipline (inclusiv a lui Miron Constantinescu), au început să deranjeze, mai ales că sistemul (care-și permitea totuși „luxul” să o finanțeze) a intuit potențialul „pericol” pe care-l reprezenta disciplina, focalizată spre evidențierea (este adevărat, timidă) a unor „disparități” sociale și a problemelor reale din socialism, în loc să „legitimeze” politica oficială și ideologia comunistă.

Concepția lui Miron Constantinescu și, implicit, a Catedrei de Sociologie, era aceea că orice *sociolog* trebuie să aibă cunoștințe temeinice de *teorie sociologică*, de epistemologie, de istorie a sociologiei și metodologie și să-și aprofundeze cunoașterea realităților sociale prin intermediul sociologiilor de ramură (sociologia urbană-rurală, sociologia populațiilor, sociologia industrială, sociologia culturii, sociologia familiei etc.), completând această formație sociologică cu cunoștințe filosofice, de logică, de statistică socială, economie, etnografie și folclor, politologie, etică, estetică etc., ceea ce denotă, încă o dată, apropierea izbitoare de programa și disciplinele predate în învățământul sociologic interbelic. O altă „inovație” adusă de Miron Constantinescu și colaboratorii săi de la Catedra de sociologie a fost aceea că, începând cu anul următor 1971–1972, învățământul sociologic s-a desfășurat în cadrul existenței a trei secții, una de *sociologie economică*, alta de *sociologie urbană și rurală* și cea de a treia de *sociologia educației și cultură*. Practic, după primii doi ani de studiu, în care studenții urmau un „trunchi” comun de discipline obligatorii, ultimii doi ani erau destinați pregătirii și specializării diferențiate a acestora în cadrul celor trei domenii amintite²⁵.

²⁴ În cinstea celui de Al VII-lea Congres de Sociologie de la Varna (1970), Catedra și Laboratorul de sociologie au editat și prezentat patru lucrări (se pare, apreciate de opinia publică și comunitatea sociologică): *Procesul de urbanizare în România. Zona Slatina*, *Procesul de urbanizare în România. Zona Brașov*, *Metode și tehnici ale sociologiei* și *Studii și cercetări ale tinerilor sociologi*.

²⁵ Andrei Stănoiu, Ioan Mihăilescu, *Catedra de sociologie a Universității București*, în *Viitorul social*, nr. 3, 1972, p. 1004–1010.

Comparativ cu studenții de la celelalte secții ale Facultății de filosofie (care erau: Filosofie, Psihologie și Pedagogie), cei de la sociologie participau (în fiecare an, în luna iulie) la cercetări de teren *obligatorii*, sub îndrumarea cadrelor didactice și a cercetătorilor, iar în timpul anului universitar, o zi pe săptămână era destinată unor activități practice, în întreprinderi și instituții sau participări în calitate de operatori de interviu (de multe ori remunerați) la cercetările organizate de alte institute sociologice²⁶. Fără să fiu acuzat de „nostalgie” pentru acele timpuri (cel mai des invocat argument fiind acela că „eram tineri și frumoși”), cred că pentru o mare parte dintre profesorii, cercetătorii și studenții de atunci a fost cea mai frumoasă și plăcută parte a vieții lor, având în vedere felul în care puteai să faci sociologie și, mai ales, cercetare de teren, în ciuda dificultăților ideologice și a cenzurii (sau autocenzurii) existente la tot pasul.

Iar pentru a nu fi bănuir și de subiectivism exagerat, pentru caracterizarea personalității sociologice a lui Miron Constantinescu, voi reproduce doar câteva dintre opiniile formulate de unii dintre profesorii și cercetătorii din acea vreme, reiterate cu ocazia aniversării, în 2016, a 50 de ani de la reinstituționalizarea învățământului sociologic în România (și publicate într-un volum omagial), privind implicarea lui Miron Constantinescu în renașterea și relansarea sociologiei, a momentului când, așa cum se exprima el plastic la una din ședințele Laboratorului de sociologie, „*Stimați tovarăși, s-a dat drumul la sociologie*”. Astfel, profesorul Ioan Drăgan, un colaborator apropiat al lui Miron Constantinescu, subliniază următoarele: „*Cu riscul poate de a exagera, aș spune că profesorul Miron Constantinescu a practicat cu devoțiune sacerdotul profesoral la Secția de sociologie din Universitate. A și reunit prelegerile sale de sociologie într-un manual de teorie sociologică, editat la scurtă vreme după organizarea Secției și a Catedrei de profil. Spiritul militant al profesorului (și omului politic) Miron Constantinescu a grăbit și a energizat încheierea noii structuri universitare. Cât timp a trăit, chiar dacă restricționările politice asupra sociologiei începuseră să se manifeste încă voalat (poate și ca un soi de adversitate personală față de încercarea nu doar bănuiră a acestuia de a-și reconsolida statutul politic și prin recursul la o platformă academică). Dar poate că aceste reflecții și considerații au un caracter de supoziție, cu nuanțe prea personale*”²⁷. La rândul lui, Andrei Stănoiu (în prezent profesor) își amintește despre cursurile ținute de Miron Constantinescu și cele învățate de la acesta: „*Datorez mult dezbaterilor din cadrul catedrei, conduse cu înțelepciune și rigoare de profesorul Miron Constantinescu,*

²⁶ În prezent, la multe facultăți de sociologie nu mai figurează sau nu se mai predau cursuri de sociologie urbană-rurală, sociologia culturii, sociologie industrială, sociologie economică, istorie socială, istoria sociologiei românești, sociologie medicală, ergonomie etc., ca să nu mai amintim de practicile de cercetare studențești care, vorba lui Caragiale, sunt splendide și sublime, însă lipsesc cu desăvârșire din pregătirea studenților și planurile de învățământ, ceea ce este o mare pierdere.

²⁷ Ioan Drăgan, *Remember. La semicentenarul redeschiderii învățământului sociologiei în România*, în vol. *Sociologia rediviva* (editori M. Voinea, I. Mărginean, S. Chelcea), București, Editura Universității din București, 2016, p. 16.

*în care fiecare membru al catedrei avea deplina libertate de a-și expune punctul de vedere, chiar și atunci când era mai mult sau mai puțin diferit de cel al șefului de catedră, cu condiția să fie bine întemeiat și susținut cu argumente, dar și ședințelor periodice ale Laboratorului de Sociologie, conduse de profesorii Miron Constantinescu sau Ion Drăgan, la care participau activ, cu regularitate, specialiști de marcă din domeniul sociologiei sau din domenii conexe*²⁸.

Un alt membru al Catedrei, profesorul Septimiu Chelcea, care chiar dacă, se pare, nu a fost în „grațiile” lui Miron Constantinescu (după cum el însuși mărturisește în cartea sa de amintiri), îl prezintă, totuși, într-o lumină favorabilă, subliniind că: *„Profesorul Miron Constantinescu, deși nu a fost niciun moment șeful oficial al Catedrei de sociologie, a „patronat” sociologia. A fost, după opinia mea, un sprijin pentru existența sociologiei în Facultatea de Filosofie, unde aveam de înfruntat pretențiile celor de la alte catedre, care perorau că adevărata sociologie este socialismul științific sau materialismul dialectic și istoric. Noi ne apăram cu Note de curs de Miron Constantinescu, în care se scria negru pe alb că sociologia este «știința socială a ansamblului raporturilor sociale, a structurilor și proceselor sociale, a acțiunilor și luptelor sociale» (Introducere în sociologie. Note de curs, Universitatea din București, 1973, p. 4)”*²⁹.

Într-un mod asemănător se pronunță și fosta lui studentă, Maria Voinea, ajunsă profesor universitar și prorector al Universității București, repartizată inițial la Laboratorul de sociologie și apoi transferată (cu acordul personal al lui Miron Constantinescu) la Catedra de sociologie, unde a ținut, la un moment dat, seminariile la cursul de sociologie generală (predat de Miron Constantinescu). Chiar pe timpul acela, îmi aduc aminte că la un moment dat a rămas fără normă didactică într-un an universitar, datorită „bunăvoinței” unor colegi și „manoperelor” de culise ale șefului de personal (pe care-l chema Ciurel). Eram de față când dânsa s-a plâns lui Miron Constantinescu de ceea ce i se întâmplase. Acesta a întrebat-o cine a hotărât să-i ia norma didactică și aflând răspunsul a replicat prompt și clar: *„Tovarășul Ciurel, dacă nu are ceva mai bun de făcut decât să-ți taie orele, să se ducă naibii pe podul Ciurelului!”* Și a dat pe loc dispoziție ca imediat colega noastră să-și recapete orele tăiate abuziv. Iată ce spune colega despre Miron Constantinescu: *„Șeful de facto al Catedrei de sociologie în aceea perioadă a fost profesorul Miron Constantinescu – personalitate marcantă a epocii, un om extrem de sobru, aproape rigid, autoritar, cu prestanță fizică și intelectuală. Profitând de poziția sa socială și politică, profesorul Miron Constantinescu a avut un rol foarte important în reînstituționalizarea sociologiei în societatea românească și în înființarea Catedrei de sociologie la Universitatea din București”*³⁰.

²⁸ Andrei Stănoiu, *Cel mai mult am învățat, împreună cu studenții, din cercetările sociologice*, p. 27.

²⁹ Septimiu Chelcea, *Mai pe larg, la interior*, în *Sociologia rediviva*, ed. cit., p. 41.

³⁰ Maria Voinea, *Amintiri și gânduri despre studenție*, în *Sociologia rediviva*, p. 68.

Însă caracterizarea cea mai concisă privind contribuția lui Miron Constantinescu la relansarea sociologiei în general, a învățământului și cercetării sociologice în special, o face profesorul Ioan Mărginean, pe atunci student al primei promoții de sociologi (1966–1970), după cum urmează: „*Meritele principale ale profesorului Miron Constantinescu (care și în timpul regimului comunist a avut o carieră sinuoasă, devenit la început lider politic, cade în dizgrație la mijlocul anilor '60, apoi este reabilitat parțial și orientat spre domeniul cercetării științifice) legate de reluarea învățământului sociologic au fost: promovarea ideii, așa cum am menționat, că sociologia este știință, nu ideologie, nici filosofie, adică materialism istoric sau socialism științific (dar se baza pe concepția marxistă despre societate); contribuții la pregătirea sociologilor, inclusiv în practicile de cercetare (a și participat, de altfel, la aceste activități); a reluat legătura cu domeniile de cunoaștere promovate în școala monografică, a susținut organizarea de simpozioane naționale studențești, participări la manifestări științifice internaționale (un număr mare de cadre didactice, cercetători și proaspăt absolvenți au fost prezenți la Congresul Mondial de Sociologie de la Varna, din 1970)*”³¹.

Miron Constantinescu a avut un rol important în înființarea nu numai a Catedrei de sociologie, ci și a celei de istoria sociologiei, păstorită multă vreme de profesorul Constantin sau Costache (cum îi spuneau cei apropiați) Nicuță, care a fost la un moment dat, decanul Facultății de Filosofie (1965–1968) și chiar șef al Catedrei de sociologie, pentru o scurtă perioadă (1972–1974). Era un personaj fascinant și spectaculos, un om de o erudiție rară, un enciclopedist al sociologiei, un excelent *causeur* și povestitor al istoriei sociologiei, inconfundabil prin maniera de predare a acestei discipline. Deși era cel mai bun cunoscător al sociologiei weberiene și a citit tot ce s-a scris sau se putea scrie în sociologie, nu a lăsat scris aproape nimic notabil. De altfel, la una din ședințele de Laborator, unde era prezent și Miron Constantinescu, acesta i-a spus: „*Tovarășe Nicuță, sper că o să ajung să vă văd cursul tipărit înainte de a mă pensiona*”. La care C. Nicuță a răspuns prompt: „*Atunci mai am timp berechet, pentru că membrii CC al PCR se pensionează după vârsta de 80 de ani*”, la care Miron Constantinescu a zâmbit. Celor care încă mai considerau sau identificau sociologia cu ideologia burgheză, Nicuță le răspundea ironic, „*Păi aveți dreptate, cum să nu fie sociologia burgheză, dacă Durkheim, Weber, Pareto au fost burghezi și au trăit în burghezie*”. Știa să depășească toate „capcanele” ideologice întinse de unii dintre contestatarii lui, care-l bănuiau de „duplicitate” ideologică, spunându-le: „*Punctul meu de vedere este marxist. Dacă cade marxismul, cade și punctul meu de vedere*”. Iar aceluia care critica sociologia occidentală, vest-europeană, le spunea: „*Pe ce vă bazați critica sociologiei vestice? De ce nu criticați și sociologia sudică sau nordică,*

³¹ Ioan Mărginean, *Începuturile unui nou parcurs al sociologiei românești*, în vol. *Sociologia rediviva*, p. 61.

dacă credeți că există sociologii în funcție de punctele cardinale?”. În sfârșit, la una din ședințele de catedră, profesorul Nicuță a povestit că a fost la minister, unde a participat la o ședință la care ministrul de atunci a semnalat faptul că sunt profesori care au prea multe ore, că se înghesuie să obțină ore în plus la plata cu ora, cărora nu le mai fac față. La acea ședință era prezentă și o doamnă mai în vârstă, ajunsă la prag de pensie doar ca asistentă (și pe care o chema, culmea, Bătrânu), care i-a spus profesorului Nicuță: „*Și când te gândești, tovarășe profesor, că unii dintre noi nu avem deloc ore*”, la care acesta i-a răspuns scurt, cu umor: „*Păi de ăștia nu s-a spus nimic la minister*”. Știa să fie ironic și chiar sarcastic, inclusiv cu colegii de catedră. Atunci când a trebuit să se pensioneze, la cursul ținut cu studenții, le-a spus: „*La notificarea serviciului personal, dar mai ales la insistențele colegilor* (s.n.) *de catedră a trebuit să mă pensionez forțat, dar, ce să-i faci, asta este viața*”.

Cursurile sale erau fascinante, incluzând paranteze și anecdote privind biografiile sociologilor analizați, cu lux de amănunte despre ceea ce făceau în viața cotidiană, inclusiv aventurile și amantele acestora, toate spuse cu accent specific moldovenesc, cu glume, vorbe de duh și de înțelepciune, motiv pentru care unii dintre studenți știau istoria sociologiei mai mult după istoria iubirilor și „amantlăcurilor” trăite de fondatorii sociologiei. Despre el, profesorul Ioan Drăgan crede că a „rămas mai curând credincios weberianismului (teza sa de doctorat este prima din România consacrată lui Max Weber) sau se situa mai curând în complementaritate cu perspectiva durkheimiană (predominantă la grupul de la Secția de Sociologie) și care împărtășea mai curând ideea «inexorabilității primatului societății asupra indivizilor»³²”. Era un intelectual rafinat, avid de cultură și cărți, iar de câte ori te întâlnea și te vedea cu o carte de sociologie, pur și simplu ți-o înhăța din mână și îți spunea: „*Lasă, că tu ești încă tânăr și nu o înțelegi, o să-ți spun eu mai târziu despre ce este vorba*”. Inutil să mai spun că evita să ți-o înapoieze. Colegul Mihai Milca mi-a relatat că, după moartea sa (1991), din bogata și vasta lui bibliotecă s-ar fi ales praful. Mare păcat și mare pierdere.

Miron Constantinescu a fost preocupat nu numai de „refacerea” sistemului instituțional sociologic (decapitat brutal și inexistent în perioada de după 1948) exclusiv în București, ci și în alte centre universitare, punând umărul la înființarea secțiilor de sociologie și sociologie-psihologie la Cluj și Iași, sprijinind o serie de sociologi din aceste centre universitare (Ion Aluș și Achim Mihu, Tr. Rotariu la Cluj, I. Natanson, V. Carpinski, V. Miftode la Iași) și insistând asupra introducerii sociologiilor de ramură la unele institute de învățământ superior, cum ar fi: sociologia economică (la ASE), sociologia agrară (la Agronomie), sociologia medicinei (la Medicină), sociologia artei și culturii (la Belearte), sociologia sportului (la IEFS) etc.

³² Ioan Drăgan, *Remember. La semicentenarul redeschiderii învățământului sociologiei în România*, în *Sociologia rediviva*, p. 18.

Această perioadă de „grație” a sociologiei, când toți credeau sincer că sociologia a intrat „în linie” dreaptă, pe fondul „destinderii” și „deschiderii” sistemului comunist de la noi și al recunoașterii rolului sociologiei ca știință, se va întrerupe (în mod nefericit) pentru sociologi, preponderent din cauza derapajelor ideologice ale conducerii de partid, în special ale liderului conducător de atunci, concretizate în așa-numitele „teze” din iulie 1971. Ele au marcat, indubitabil, începutul „închiderii” sistemului comunist, al incapacității lui de a modela și transforma realitățile sociale, dar și începutul politicii deșănțate și grotești dedicate „cultului personalității” secretarului general al partidului. Iar primele semne ale „schimbării atitudinii politice față de sociologie au fost stoparea marilor cercetări sociologice empirice (...) După anii '70, instituțiile publice nu au mai realizat programe semnificative de cercetare empirică”³³.

Sunt convins că „declinul” sociologiei și impactul „marginalizării” ei poate fi pus și pe seama declinului politic al lui Miron Constantinescu, a cărui carieră politică cunoaște o traiectorie descendentă tot mai pronunțată după 1972: de la funcția de președinte al Consiliului Economic și vicepreședinte al Consiliului de Stat, la cea de președinte al Consiliului Central de Control Muncitoresc al Activității Economice și Sociale, apoi la cea de președinte al Marii Adunări Naționale³⁴, care era o funcție pur decorativă. Că așa au stat lucrurile o dovedește și faptul că, după dispariția sa fulgerătoare și prematură din viață (la nici 57 de ani, în 18 iulie 1974), Laboratorul de Sociologie al Universității, înființat și coordonat de el, a fost evacuat imediat din sediul său, iar cercetătorii „vărsați” *in corpore* în noul conglomerat eterogen și eteroclit reprezentat de Centrului de cercetări sociologice. La fel s-a întâmplat și cu Facultatea de Filosofie, inclusiv cu Secția și Catedra de sociologie, care, începând cu anul 1977, au fost unificate „forțat” cu Facultatea de Istorie, rezultând un „hibrid” numit istorie-filosofie. Mai mult, chiar profesia de sociolog nu a mai fost recunoscută, se pare, în nomenclatorul ocupațiilor oficiale. Așa că promoțiile de absolvenți din perioada 1970–1978 au beneficiat de diplomă cu mențiunea specializării *sociolog* (s.n.), pe când promoțiile din anii următori, deși susținuseră admiterea la sociologie, au devenit, fără voia lor, absolvenți de filosofie-istorie sau, după caz, istorie-filosofie³⁵, cele două secții rezultând în urma unificării celor două facultăți, cu profil atât de diferit. S-a păstrat, totuși, un „colectiv” de sociologie, sensibil redus numeric și atașat catedrei de Economie de la Universitate. Cu toate acestea, învățământul superior sociologic a „supraviețuit” până la prăbușirea regimului comunist, însă și-a restrâns sensibil aria de activitate

³³ Cătălin Zamfir, Iancu Filipescu, *op. cit.*, p. 95.

³⁴ Constantinescu, Miron, în Stelian Neagoe, *Oameni politici români (enciclopedie)*, ed. cit., p. 196–197.

³⁵ Dumitru Otovescu, *Sociologi români de azi – generații, instituții, personalități*, București, Editura Academiei Române, 2016, p. 34. Desființarea secțiilor universitare de sociologie a „fost motivată prin faptul că Academia de partid Ștefan Gheorghiu urma să preia funcția de formare a sociologilor... în realitate misiunea acestei instituții a fost de a forma/perfecționa activiști politici, iar nu specialiști universitari” (C. Zamfir, I. Filipescu, *Sociologia românească 1900–2010*, p. 96).

și audiența, apărând sub forma unor cursuri opționale sau facultative, predate la Institutul Politehnic (sociologie industrială – Cătălin Zamfir, Iancu Filipescu), ASE (sociologie economică), medicină (sociologia medicinei – Grigore Popescu, Sorin M. Rădulescu), Institutul de construcții (sociologie industrială – N.S. Dumitru), Institutul Agronomic (sociologie rurală – O. Boiangiu), Belearte (sociologia culturii – A. Bondrea, L. Tobă). Cât privește pe alți membri mai vechi sau mai tineri ai Catedrei de Sociologie, aceștia au fost trimiși să predea cursuri și seminarii de sociologie la alte facultăți din Universitate sau din afara ei (I. Bădescu, I. Ungureanu, I. Constantinescu și alții).

Cât timp Miron Constantinescu a fost la conducerea sociologiei, marea majoritate a acelor care făceau parte din Catedra și Laboratorul de sociologie au avut un sentiment de siguranță și confort personal, simțind că sunt protejați și apărați, că „cineva, acolo sus, îi iubește”. Acest lucru i-a deranjat probabil pe unii „tovarăși”, stârnind chiar invidia unor colegi de la alte facultăți, care nu agreau deloc ideea că noi ne bucuram de un statut și tratament privilegiat și oarecum „elitist”. De altfel, ca un fel de *memento mori*, ei ne avertizau că să avem grijă, că totul este trecător și că în momentul în care Miron Constantinescu va cădea din nou în dizgrație (sau chiar va dispărea fizic) se va termina cu sociologia și cu noi. Și, după cum spune vorba aceea, de ce îți este frică nu scapi, se va produce nu peste puțină vreme moartea bruscă a lui Miron Constantinescu, pe 18 iulie 1974. Cred că ea a marcat „începutul sfârșitului” pentru sociologie, dar și pentru unii sociologi, deși sociologia nu a putut fi niciodată complet și definitiv desființată.

Momentul decisiv al reorganizării institutelor de cercetare sociologică și a învățământului sociologic se va produce după 1989, când în urma înlăturării violente a regimului totalitar din România vor fi înființate sau reînființate noi unități de cercetare, cum ar fi: Institutul de Sociologie al Academiei Române, Institutul de Cercetare pentru Calitatea Vieții, relansându-se totodată învățământul sociologic universitar, nu numai în București, Cluj, Iași sau Timișoara, ci și în Brașov, Craiova, Oradea, Sibiu, Constanța și Petroșani, în paralel cu apariția sociologiei într-o serie de universități particulare.

4. MIRON CONSTANTINESCU ȘI APARIȚIA REVISTEI „VIITORUL SOCIAL”

În anul 1972, se produce un important eveniment editorial și publicistic în comunitatea sociologică, și anume apariția primului număr al revistei *Viitorul social*, care avea să devină principala formă de cunoaștere și diseminare a rezultatelor cercetărilor întreprinse de sociologi pe diverse teme teoretice sau empirice. Ea avea inițial ca subtitlu „Revistă de sociologie”, pentru ca, ulterior, să i se adauge „Revistă de sociologie și științe politice”. Despre țelurile apariției acestei reviste, Miron Constantinescu preciza în „Cuvântul înainte” din primul număr al acesteia: „De ce este necesară o revistă de sociologie? **a.** Această revistă are rolul

de a realiza o mai bună reflectare și prezentare a realității sociale, cu toate aspectele ei multilaterale. b. Ea trebuie să impulsioneze studierea proceselor sociale, condiție necesară pentru realizarea unei mai bune dirijări a acestor procese. c. Revistei de sociologie i se cere să contribuie la elaborarea unor soluții sociologice care să poată fi prezentate forurilor de decizie. d. Se simte nevoia unei mai bune informări a cititorilor și, în general, a maselor populare asupra mișcării sociologice din România. e. În același timp se impune o mai bună informare a cititorilor asupra mișcării sociologice internaționale. f. Participarea la elaborarea unor prognoze sau perspective sociale”³⁶.

Din această prezentare a scopurilor revistei, rezultă că Miron Constantinescu și colaboratorii săi apropiați de atunci (H.H. Stahl, C. Nicuță, I. Iordăchel, I. Drăgan, Mihail Cernea, Șt. Costea) concepeau această revistă ca o tribună de informare și dezbateră a celor mai semnificative probleme ale sociologiei, de prezentare a realităților sociale din România și de identificare a unor soluții sociologice utile factorilor de decizie. Chiar dacă pe coperta interioară a primului număr figurau citate din expunerile secretarului general al PCR de atunci, lecturând sumarul primului număr al revistei observi că un loc important era destinat prezentării unor cercetări de teren și unor sociologii-ramură, cum ar fi: demografia, arta, teatrul și literatura, învățământ și cultură, ele fiind ulterior completate cu informații utile despre agricultură, industrie, comunități, familie etc.

Primul redactor-șef al acestei reviste a fost C. Nicuță (în 1972–1980), iar redactor șef adjunct era I. Iordăchel, ea apărând sub egida Academiei de Științe Sociale și Politice și a Comitetului Național de Sociologie (care, la rândul lui, edita o revistă în limba engleză, „The Romanian Journal of Sociology”). Revista avea o periodicitate de patru numere pe an și era editată într-o formă grafică de excepție, cu coperti cartonate de culoare portocalie, incluzând, alături de rubricile menționate, și note de lectură, recenzii, note de călătorie, precum și o rubrică cu „Paginile cititorului”, care urmărea să asigure un contact și dialog între redacție și cititori, dar și între cititorii revistei însăși (pentru o vreme, autorii au fost chiar remunerați pentru articolele publicate).

Colegiul de redacție a manifestat destul de multă exigență atât în privința politicii editoriale a revistei, a profilului și conținutului acesteia, cât și în privința calității articolelor, materialele trimise fiind „filtrate” științific de către membrii colegiului mare și ai colegiului redacțional. În ciuda acestor exigențe, în revistă au apărut și o serie de articole ditirambice și ovaționale, semnate de unii reprezentanți cu funcții de conducere în partid și stat, alături de materiale interesante și de valoare, privind rezultatele unor cercetări de teren. Pentru mulți sociologi din generația mea revista a fost un prilej excelent de a scrie și publica, cu toate compromisurile de rigoare pe care trebuia să le faci pentru ca articolele să fie acceptate și publicate. Ulterior, acestei reviste de sociologie i se adaugă și denumirea de *politologie*, ceea ce i-a scăzut sensibil calitatea sub raport teoretic,

³⁶ Miron Constantinescu, *Cuvânt-înainte*, în *Viitorul social*, nr. 1, 1972, p. 11.

metodologic și aplicativ. Revista își avea inițial sediul într-o clădire splendidă, situată pe str. Onești (astăzi str. G. Em. Dobrescu), după care a fost mutată în localul Centrului de sociologie din Piața Romană, iar de aici pe str. Negustori, pentru ca, în final, să fie din nou relocată în vechiul sediu al ASSP. Chiar dacă munca de lectură și selecție a textelor trimise spre publicare o făcea colectivul coordonator (în special C. Nicuță, H.H. Stahl, Șt. Costea, I. Iordăchel), în realitate munca cea mai dificilă o realiza colectivul redacțional, alcătuit și din sociologi cu diplomă de sociologie (Sorin M. Rădulescu, Mariana Lazăr), ceea ce a contribuit la optimizarea calitativă a publicației. Mai mult, dacă compari această revistă cu cele editate în perioada interbelică de D. Gusti și colaboratorii săi, te izbesc unele similitudini dintre acestea, mai ales în privința grupării cercetărilor de teren pe arii și domenii tematice, dar și pe problemele analizate.

În ciuda orientării și a profilului său ideologic, în această revistă au fost publicate articole care, spre surprinderea noastră, au reprezentat „izvor” și sursă de informare pentru postul de radio „Europa liberă”, care, în emisiunile nocturne, transmitea fragmente din aceste articole. Astăzi, deși multe articole par perimate sau depășite științific, studierea lor atentă și gruparea lor tematică poate reprezenta o direcție utilă pentru o analiză de conținut, pentru a putea vedea *cum*, de către *cine* și în ce fel se practica sociologia în acele vremuri, perioadă etichetată poate, pe nedrept, de unii sociologi de azi ca fiind a „gândirii captive” sau a „ocultării sociologice”.

5. MIRON CONSTANTINESCU ȘI CERCETAREA SOCIOLOGICĂ RURALĂ

Format și educat la Școala sociologică de la București, unde i-a avut ca mentori pe D. Gusti, H.H. Stahl, G. Vlădescu-Răcoasa, Tr. Herseni și alții, Miron Constantinescu a activat în tinerețe ca membru al echipelor monografice studențești în mai multe zone rurale din județul Argeș (plasa Dâmbovnic), despre care a publicat în revista *Sociologia românească*, fiind implicat și în ancheta sociologică „60 de sate românești”. Datorită funcțiilor deținute în perioada comunistă, el nu a mai avut posibilitatea să desfășoare personal asemenea investigații, în schimb, a organizat și „pilotat” grupurile de profesori, cercetători și studenți implicați în cercetarea fenomenului de urbanizare în România (în zonele Slatina și Brașov).

Rămânând fidel „pozițiilor sociologiei progresiste” ale lui Dimitrie Gusti și, în special, a aripii de stânga a acestei școli (reprezentată de H.H. Stahl, M. Pop și Anton Golopenția), Miron Constantinescu a proiectat și realizat singura cercetare de teren, la care s-a implicat direct și personal. Este vorba de investigarea problemelor sociale și economice ale unei comune din județul Caraș-Severin, și anume Cornereva, căreia i-a dedicat un studiu sociologic publicat, ulterior, în revista „Viitorul social”³⁷. Cercetarea s-a realizat în iarna anului 1972 și la ea am

³⁷ Miron Constantinescu, *Probleme economice și sociale ale unei comune de munte*, în *Viitorul social*, nr. 2, 1972.

fost solicitat să particip în realizarea documentației de teren, spre marea mea mirare (dar și satisfacție) și a „invidiei” profesionale a unor colegi de breaslă. Contactul cu Miron Constantinescu și modestul sprijin documentar adus de mine la realizarea anchetei mi-au dat prilejul atât să cunosc unele laturi mai puțin vizibile ale personalității sale, cât mai ales să învăț concret sociologie rurală. Mai mult, mi-am dat seama de faptul că, deși Miron Constantinescu era un adept declarat al marxismului și materialismului istoric ca filosofii despre lume și viață (pe care le cunoștea și stăpânea poate cel mai bine dintre toți liderii comuniști ai vremii), în cercetarea sociologică de teren a adoptat *metoda monografică*, după modelul celor folosite de Școala sociologică de la București. Am în vedere modul în care a conceput cercetarea, problemele analizate, metodele și tehnicile utilizate, toate reflectând „modelul” gustian de cercetare a unei localități rurale, cu date și informații multiple de natură istorică, economică, socială, statistică și juridică. Mai mult, atunci când i-am prezentat „sinteza” discuțiilor și interviurilor avute cu sătenii din Cornereva (așa cum văzusem că fac colegii de la Catedra de sociologie), Miron Constantinescu mi-a spus clar: *„Te rog să-mi prezinți nu sinteza discuțiilor, ci discuțiile nude, neprelucrate, cuvânt cu cuvânt, așa cum ți-au fost relatate de cei în cauză, și nu cu cuvintele tale”*, ceea ce am și făcut (și mai ales am învățat să fac). Astăzi, orice sociolog (sau chiar nesociolog) care lecturează articolul despre cercetarea din comuna Cornereva, realizat impecabil sub raport metodologic, este frapat de asemănarea izbitoare a acestei monografii cu cele publicate de D. Gusti în perioada interbelică. Și atunci, te întrebi retoric: unde se întâlnesc sau se distanțează marxismul lui Miron Constantinescu, afișat formal și sociologia (gustiană) practică de acesta? Greu de spus și încă mai greu de apreciat.

Sprijinul acordat lui Miron Constantinescu în realizarea documentării la Cornereva și publicarea acelui articol mi-au relevat nu numai formația profesională a lui Miron Constantinescu, ci și deontologia și probitatea sa morală, atunci când, la subsolul textului de pe prima pagină, preciza că „la documentarea în legătură cu dezvoltarea vieții sociale și economice în Cornereva am fost ajutat de câțiva tovarăși, în special de către primarul comunei Ilie Brânzei și de colegul Dan Banciu, cărora le mulțumesc pe această cale”. Acum, la aproape 45 de ani de la această întâmplare, stau și mă întreb: oare câți dintre potențaii de atunci (ca să nu mai vorbesc de cei de azi) ar fi capabili de un asemenea gest de noblețe spirituală și de cinste morală făcut unui tânăr cercetător?

Investigația de la Cornereva mi-a oferit însă și prilejul să pot să mă înscriu la examenul de doctorat, din luna februarie 1972, sub conducerea profesorului magistru H.H. Stahl, examen la care, fără sprijinul și implicarea directă și personală a lui Miron Constantinescu pentru a mi se acorda dispensă de la Ministrul Învățământului, nu aș fi fost acceptat niciodată. Și aceasta, din cauza faptului că, fiind absolvent de istorie și drept (dar lucrând în sociologie), nu puteai să te înscrii, pe atunci, la doctorat decât la facultatea de profil absolvită, nu ca acum, când poți să te prezinți la admitere la orice facultate vrei. Îmi aduc aminte, și parcă văd și astăzi, semnătura și aprobarea lui Miron Constantinescu pe cererea mea de admitere

la doctorat, scrisă cu o carioca neagră, acoperind aproape toată pagina, pe care am înaintat-o (prin intermediul soției, pe atunci încă studentă) ministrului educației din aceea vreme (Mircea Malița), care a aprobat-o imediat. Ulterior, mulțumindu-i lui Miron Constantinescu pentru gestul său, acesta mi-a spus: „*Nu am făcut decât să împiedic o nedreptate care ți se făcea, pentru că aveai tot dreptul să te înscrii la sociologie, aveai vechime și experiență. Ce nu înțeleg însă este de ce a fost nevoie de o semnătură a unui membru al CEX pentru a fi admis. Chiar până aici am ajuns cu birocrăția?*”. Urmarea acestei întâmplări a fost benefică pentru mine, întrucât am fost admis la examen și am putut să-mi finalizez doctoratul cu H.H. Stahl, cu o temă ce viza problematica socială, economică și juridică a gospodăriilor necooperativizate, având însă ca punct de plecare modelul cercetării de la Cornereva.

6. ÎN LOC DE EPILOG

Sunt ferm convins că Miron Constantinescu ca om politic și-a dedicat întreaga viață slujirii partidului și statului comunist, fiind un „soldat” credincios cauzei acestora, crezând sincer în valorile și virtuțile socialismului și comunismului și ignorând evidentele „derapaje” politice și ideologice ale sistemului pe care sigur le-a cunoscut, dată fiind implicarea sa în multe evenimente grave petrecute. Mulți contemporani îl consideră chiar culpabil pentru unele dintre excesele și ororile petrecute în acea vreme, considerând că avea o fire dură, necruțătoare și răzbunătoare chiar. În ciuda acestor „derapaje” comportamentale avute și evidențiate în biografii, Miron Constantinescu credem că s-a singularizat, însă, în peisajul și „fauna” politică a vremii, în primul rând, prin ținuta sa intelectuală și pregătirea de excepție, prin cultura sa, ca să nu mai vorbesc de faptul că stăpânea foarte bine limbile germană, franceză și maghiară (nu știu dacă nu și engleza). Comparativ cu marea majoritate a potenților comuniști, fără instrucție și educație elevată, unii din ei semidocti (dacă nu chiar „sfertodocti”), care duceau un trai îndestulat și îmbelșugat, Miron Constantinescu a trăit modest, chiar auster, fără excese, fiind văzut adesea de cei apropiați îmbrăcat în același costum bleumarin, cu o cămașă albă, precum și un palton vechi, cu căptușeala desprinsă, și pantofi vechi, uneori cu șireturile descheiate.

Iar pentru Miron Constantinescu viața personală și familială a reprezentat o adevărată dramă, comparabilă cu ceea ce se întâmpla în tragediile antice: primul copil (Horia), a decedat pe când era copil, în urma unei banale operații de apendicită; soția sa (Sulamita), a fost victimă a omorului produs chiar de către singura fiică (Ileana, pare-mi-se), într-un moment de furie și de obnubilare a conștiinței, motiv pentru care a fost internată pe viață în spitalul de psihiatrie de la Voila (lângă Câmpina), de unde, după mulți ani, fiind externată, din neatenție a fost lovită mortal de tren, pe când începea să traverseze calea ferată; în sfârșit, un alt copil (tot Horia se numea), elev premiant și strălucit, student la fizică (și dotat, de

asemenea, cu un talent literar deosebit, apreciat, se pare, chiar de criticul literar N. Manolescu) și adulat de tatăl său, se stinge din viață în urma unui accident petrecut în munții Bucegi. Pentru oricare dintre noi, care am avut sau am trăit o viață liniștită, fără incidente sau evenimente majore, este greu, dacă nu imposibil, să înțelegem și, mai ales, să acceptăm cum de s-au putut produce asemenea grozăvii în viața unui om, impresionant, fie că l-ai simpatizat sau antipatizat pe Miron Constantinescu.

Nu încap nicio îndoială că sociologia concepută și practică de Miron Constantinescu a avut o serie de lipsuri, lacune și limite, care puteau fi cel mult ale perioadei în care el a scris și a activat sau ale *omului* implicat în politică și nicidecum ale sociologiei. Dincolo de ceea ce a făcut bun sau rău, drept sau nedrept în viața politică, ca *homo sociologicus* și pentru tot ce a realizat pentru sociologie și, mai ales, pentru sociologi, cred că un singur lucru este cert, și anume că *istoria sociologiei românești nu va putea face abstracție de numele său*.

A TREIA EDIȚIE A CONFERINȚEI INTERNAȚIONALE „Statele Balcanice și Baltice în Europa Unită: Istorie, Religie și Cultură”, Vilnius (Lituania), 9–11 octombrie 2017.

La finele anului trecut, o nouă ediție a conferinței internaționale *Balkan and Baltic States in United Europe: History, Religion, and Culture* („Statele Balcanice și Baltice în Europa Unită: Istorie, Religie și Cultură”) a avut loc la Vilnius (Lituania). Conferința s-a desfășurat în perioada 9–11 octombrie 2017, fiind găzduită de Institutul Lituanian de Istorie al Academiei de Științe din Lituania (<http://www.istorija.lt>). În fruntea comitetului de organizare s-au aflat Žilvytis Šaknys, din partea instituției gazdă, și Ekaterina Anastasova, din partea părții bulgare.

Conferința s-a înscris în seria de evenimente plasate sub semnul sărbătoririi a 100 de ani de la proclamarea independenței Republicii Lituania. În 16 februarie 1918, Lituania devenea un stat independent. Unul dintre actorii majori ai acestui eveniment a fost Jonas Basanavičius (1851–1927), istoric, etnolog, medic și politician, supranumit și „patriarhul națiunii lituaniene”, căruia i-a fost dedicată manifestarea științifică. În cursul vieții sale, Jonas Basanavičius a petrecut un sfert de secol în Bulgaria, unde a lucrat ca medic, ceea ce îl transformă într-un simbol al legăturilor dintre statele baltice și cele balcanice.

Cea de a treia ediție a conferinței *Balkan and Baltic States in United Europe* marchează zece ani de la începerea discuțiilor și întâlnirilor științifice pe această temă. În tot acest timp, tematica abordată a continuat să fie una de actualitate. Intensificarea dinamicilor geopolitice în interiorul Uniunii Europene, dar și dintre Uniunea Europeană și restul lumii (Brexit, relațiile SUA – UE – Rusia) justifică pe deplin adresarea unor întrebări precum: Cum este interpretată istoria astăzi? Care sunt schimbările din peisajul confesional al celor două regiuni (Balcani și țările baltice)? Care este situația comunităților religioase? Care sunt noile teme de cercetare apărute în cele două regiuni, în urma ultimelor evenimente politice? Abordarea conferinței a fost de la început una interdisciplinară, de angajare a discuțiilor între cercetători cu abordări diferite, din cele două regiuni.

La conferință au participat patruzeci de cercetători din zece țări: Lituania, Letonia, Estonia, Bulgaria, Turcia, România, Marea Britanie, Rusia, Finlanda și Austria. Din partea României au fost prezenți subsemnata (Institutul de Sociologie, Academia Română), Maria Manteoniu și Ana-Mihaela Pascu (Muzeul Național al Țăranului Român). Deplasarea mea la această manifestare a fost înlesnită de programul de schimburi interacademice existent între Academia Română și Academia de Științe din Lituania. Participanții au fost, în marea lor majoritate, etnologi, antropologi și sociologi. Printre ei s-au numărat și mulți membri activi ai grupului de lucru „The Ritual Year”, din „Société International d’Etnographie et de Folklore”, a cărui secretară sunt din anul 2014 (<https://www.siefhome.org/wg/ry/index.shtml>). Comunicările au fost prezentate în limbile engleză și rusă. Unele expuneri au avut la bază studii realizate în cadrul proiectului bilateral de cooperare între Academia de Științe din Estonia, Centrul de Excelență în Studii Estoniene (CEES, European Regional Development Fund) și Academia de Științe din Bulgaria, proiect intitulat „Balkan and Baltic Holiness. Modern Religiosity and National Identity” (2015–2017).

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 201–205, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND



Photo: Irina Stahl.

În primul panel al conferinței, *History, Memory, Identity*, Rimantas Miknys, directorul Institutului Lituanian de Istorie, a vorbit auditoriului despre Jonas Basanavičius. Arūnas Vaicekauskas (Kaunas, Lituania) a continuat discuția legată de personalitatea lui Basanavičius, vorbind despre teoria savantului cu privire la originea lituanienilor. Veneta Iankova (Șumen, Bulgaria) a prezentat apoi un studiu comparativ cu privire la tătarii din Bulgaria și Lituania. A urmat expunerea lui Skaidrė Urbonienė (Vilnius, Lituania) despre monumentele ridicate în cinstea independenței Lituaniei și conflictele pe care acestea le-au cauzat cu autoritățile ruse. Sociologul turc Vildane Dinç (Bursa) a prezentat studiul realizat împreună cu Artum Dinç (Ankara), referitor la imaginea Bulgariei socialiste în memoria minorității turce din această țară (din rândul căreia mulți au emigrat, în perioada comunistă, în Turcia). A urmat Ana Mihaela Pascu, de la Muzeul Național al Țăranului Român (București), care a prezentat un interesant studiu despre locuitorii din Valea Jiului, mai exact, despre felul în care se prezintă, la nivel discursiv, identitatea socială a două categorii sociale regăsite sub denumirile de „momârlani” și „barabe”. Cei dintâi sunt ciobani, locuitori români ai satelor din regiune. Ei sunt numiți „momârlani” de către minerii care, veniți după 1840 și așezați cu precădere în orașe, aveau origine alogenă – polonezi, maghiari, germani sau evrei. Cei din urmă sunt, la rândul lor, numiți „barabe” de către ciobani. Printre altele, vorbitoarea a prezentat și numeroasele ipoteze aflate la baza originii celor două denumiri.

Cel de-al doilea panel, *Religion and Sacred Places*, s-a deschis prin expunerea profesorului Robert Parkin (Oxford, Marea Britanie), dedicată monumentalei statui a lui Isus Hristos înălțată în micul oraș polonez Świebodzin, vizitată deocamdată, în absența unor miracole legate de acest loc, mai degrabă de turiști decât de pelerini. Prin exemplul acestei statui și circumstanțele ridicării sale, autorul a readus în discuție conceptele de „spațiu sacru” și „pelerinaj”. Sociologul leton Solveiga Krūmina-Konkova (Riga) a prezentat situația religiei protestante din Letonia, în contextul postliberalismului. Au fost discutate mai multe situații, cea a apropierei Bisericii Luterane de catolicism

(ex.: cazul Bisericii Luterane Evangelice din Letonia), a interesului crescut față de ortodoxie, dar și a creștinilor convertiți la islam. Prezentarea a fost însoțită de date statistice relevante. Rasa Račiūnaitė-Paužuolienė (Kaunas, Lituania) a prezentat rezultatele unei cercetări cu privire la identitatea comunității catolice din Bulgaria. Autoarea, care a avut în vedere o abordare comparativă a comunităților catolice din orașele Sofia și Plovdiv și câteva sate din regiunea Plovdiv, a ajuns la concluzia că identitatea religioasă catolică nu este una uniformă, evidențiindu-se o serie de caracteristici locale și regionale. Următoarele două prezentări s-au referit tot la religia catolică: Inese Runce, de la Institutul de Filosofie și Sociologie din Riga (Letonia), a vorbit despre practici religioase ale credincioșilor romano-catolici din Letonia sub regimul sovietic și repercusiunile acestor practici în ziua de astăzi; la rândul ei, Jolanta Kuznecovienė (Kaunas, Lituania) s-a exprimat cu privire la implicarea Bisericii Romano-Catolice în viața publică din Lituania, în perioada 1990–2015, în contextul democrației liberale. S-a subliniat, printre altele, activă implicare a Bisericii în sfera politică și civilă a societății. Prezentarea Mariei Mateoniu, de la Muzeul Național al Țăranului Român (București), a abordat tensiunile existente între autoritățile comuniste și măicuțele de la Mănăstirea Sfântul Nicolae din Predeal, așa cum reiese din relatările măicuțelor intervievate de cercetătoare în perioada 1999–2004. Nadežda Pazuhina de la Institutul de Filosofie și Sociologie din Riga (Letonia) a vorbit despre vechi-credincioșii ruși din Letonia (rusă: *bespopovsky*) și modul în care aceștia se raportează la strămoși și la transmiterea lor culturală. Mare Kõiva, directoarea Centrului de Excelență în Studii Estoniene (Tartu) s-a concentrat, în prezentarea sa, asupra creării de noi spații sacre în Estonia, cum ar fi coloanele sacre, sau așa-numitele „grassroots’ memorials”. Toate exemplele prezentate de cercetătoarea din Estonia au ilustrat felul în care noi obiecte duc la crearea de noi identități, noi forme de sacralitate și apartenență. În continuare, Mila Maeva, de la Institutul de Etnologie și Folclor și Muzeul Etnografic din Sofia a prezentat o abordare comparativă a Bisericilor Adventiste de Ziua a Șaptea din Bulgaria și statele baltice. Svetoslava Toncheva (Sofia, Bulgaria) a vorbit despre dimensiunea, specificitatea și distribuția budismului în Bulgaria. Ziua s-a încheiat cu lucrarea cercetătoarei Monika Balikienė (Vilnius, Lituania) despre practici oculte și vrăjitorie în Lituania.

În cadrul celui de-al treilea panel al conferinței, intitulat *Ethnicity and Ethnic Cuisine*, au avut loc prezentări susținute de cercetătorii veniți din Kazan (Rusia): Serghei Rychkov, Nadezhda Rychkova și Rozalinda Musina. În continuarea acestor expuneri, toate referitoare la tătarii din Kazan, participanții la conferință au luat parte la o scurtă excursie, în care au putut vizita comunitatea tătară de la Nemėzis (<http://nemeztatarcom.webs.com>). Membri de seamă ai comunității tătare au dat explicații participanților cu privire la vechimea așezării, religie, obiceiuri culinare ș.a.

Ultima zi a conferinței a debutat cu al patrulea panel, *Ritual, Feasts and Leisure Time*. Primele trei expuneri, susținute de cercetători din instituția gazdă, au fost dedicate unei analize comparative între Lituania și Bulgaria. Toate au avut la bază cercetări realizate în cadrul unor proiecte anterioare comune. Rasa Paukštytė-Šaknienė a vorbit despre sărbători familiale contemporane din orașele din Lituania și Bulgaria. Irma Šidiškienė s-a referit la diverse aspecte culturale ale comunităților de lucru din orașele din Lituania și Bulgaria. Iar Žilvytis Šaknys a vorbit despre petrecerea timpului liber și sărbătorile între prieteni în Vilnius și Sofia, mai exact despre felul în care este percepută prietenia și cum este ea întreținută de-a lungul anului, cu o atenție deosebită acordată felului în care aceasta funcționează din perspectiva anului ritual și a sărbătorilor calendaristice. În continuare, Lina Petrosheva (Klaipėda, Lituania) a analizat celebrarea carnavalului în Lituania, după dobândirea independenței, și modul în care acesta a fost abordat în periodicele de la începutul secolului al XX-lea. Svetlana Ryzhakova (Moscova, Rusia) a încheiat panelul cu o prezentare despre obiceiuri și practici hinduse în Letonia și Lituania de astăzi.

Al cincilea panel, *Migrants and Migration*, moderat de subsemnata, s-a deschis cu prezentarea lui Akvilė Motuzaitė (Turku, Finlanda), referitor la familiile mixte (fino-lituanieni și greco-lituanieni) din Finlanda și Grecia și felul în care acestea aleg să celebreze sărbătorile calendaristice lituanieni. Mariyanka Borisova Zhekova (Sofia, Bulgaria) s-a referit la sărbătorile școlare din instituțiile de învățământ ale comunităților de emigranți bulgari de peste hotare.



Photo: Žilvytis Šaknys.

Ultimul panel al conferinței, *Tradition and Innovation*, a fost deschis de Tatiana Minniyakhmetova (Innsbruck, Austria), cu o comunicare referitoare la cărțile magice din cultura slavă și la influențele, sau împrumuturile străine din cadrul acestora. În continuare, subsemnata a prezentat rezultatele unui studiu referitor la monumentele de moarte năprasnică („sudden death memorials” – un concept care îmi aparține), ce marchează locul în care o persoană și-a pierdut viața, în mod neașteptat și adeseori tragic, înainte de vreme. Studiul s-a bazat pe 287 de monumente, repertoriate în București, explicând evoluția lor în timp și spațiu. Au fost de asemenea menționate credințele populare referitoare la moartea năprasnică și practicile în legătură cu aceasta. În următoarea prezentare, Andres Kuperjanov (Tartu, Estonia) a făcut referire la un alt fel de spații cu încărcătură sacră, culturală sau memorială din Estonia și Bulgaria, spații în legătură cu apa sau diverse surse de apă. Într-o abordare comparativă, vorbitorul a prezentat o tipologie a acestor spații, trăgând și o serie de concluzii pe seama asemănărilor și deosebirilor înregistrate în cele două țări. Milena Lyubenova (Sofia, Bulgaria) a prezentat un interesant studiu referitor la sărbătoarea Sfântului Haralambie (10 februarie), cunoscut ca vindecător de ciumă și patron al apicultorilor. Vechi practici în legătură cu acest sfânt din regiunea Blagoevgrad au fost prezentate în paralel cu noile expresii contemporane ale praznicului din comunitatea locală. A urmat expunerea lui Jonas Mardosa (Vilnius, Lituania) cu privire la sărbătoarea Rusaliilor și Drumul Crucii, din suburbia Verkiai din Vilnius. Abordarea istorică, pornind de la jumătatea secolului al XVII-lea și continuând până în prezent, a evidențiat caracterul interconfesional al procesiunii, calvarul din Vilnius situându-se în centrul pietății catolicilor lituanieni, bieloruși, ucraineni și polonezi, deopotrivă. Distruse în timpul ocupației sovietice, crucile au fost reconstruite în 2002, când procesiunea a renăscut. În continuare, Marju Kõivupuu (Tallinn, Estonia) a tratat inventarierea patrimoniului cultural imaterial din Estonia, unde anul 2013 a fost declarat Anul Patrimoniului Cultural. Gaila Kirdienė (Vilnius, Lituania) a adus o notă de noutate, vorbind despre utilizarea viorii în Europa (mai cu seamă Europa de Răsărit), într-o încercare de reconstituire a utilizării acestui instrument în țările baltice, unde sursele istorice sunt sumare.

Expunerea lui Anete Karlson (Riga, Letonia) a adus în atenție pigmenții naturali și tehnica vopsirii tradiționale din Letonia, ca parte integrantă a patrimoniului imaterial al acestei țări. A urmat Audronė Daraškevičienė (Vilnius, Lituania), care a abordat tematica socializării copiilor, plecând de la diferitele discursuri cu privire la moralitate identificate în societatea lituaniană contemporană. Vorbitoarea a evidențiat diferitele trenduri existente în educația morală a copiilor, accepțiunile conferite conceptului de „copil”, locului copilului în familie și societate, precum și noțiunii de „ordine socială”. Ultima vorbitoare, Nijolė Pliuraitė-Andrejevienė, de la Muzeul în aer liber din Rumšiškės (Lituania), a prezentat o colecție de jucării și sculpturi etnografice realizate manual, în perioada sovietică, oferind interesante informații biografice cu privire la creatorii acestora. Expunerea a fost bogat ilustrată cu imagini.

Cei interesați să afle mai multe informații cu privire la această manifestare științifică pot descărca programul și rezumatele comunicărilor de pe adresa: <http://www.istorija.lt/konferencija-23/>.

Irina Stahl

EDITURA ACADEMIEI ROMANE – 70 DE ANI DE EXISTENȚĂ

În 1868, figurile luminate ale românilor inițiau un program destinat publicării de cărți și reviste, inaugurând o nouă paradigmă instituțională, din care se va nutri ideea unei edituri a întregii comunități academice, care va și fi fondată peste 80 de ani. La 150 de ani de la instituirea celui mai înalt program al circulației cărții din spațiul românesc și la 70 de ani de la forma sa instituționalizată, Editura Academiei ne oferă cea mai curată și mai cuprinzătoare oglindă a străduințelor creatoare ale întregii culturi românești. Editura Academiei a fost întemeiată pe o idee și a fost însuflețită de o misiune. **„Misiunea, ne spune marele istoric N. Iorga, creează un program și programul acesta se preface într-o serie de acțiuni care alcătuiesc o tradiție”**. Orice altă formațiune socială, o comunitate oarecare, poate fi în afara unei misiuni. *Comunitățile, în genere, își au rațiunea de a fi în ele însele, instituțiile și alte tipuri de asocieri omenească își extrag rațiunea de a fi din afara lor, dintr-o idee, o misiune și un program. Editura Academiei este propagatoarea unui etos și păstrătoarea unui patrimoniu spiritual*. Ea a fost destinată operei de difuzare, depozitare și, deci, păstrare a patrimoniului științei românești, fiind însuflețită de cel mai puternic impuls pasionar din istoria spirituală a unei civilizații în genere: *etosul Academiei*.

La ceasul ei aniversar, Editura Academiei este chemată să preia direcția strategiei editoriale a statului român în contextul și în raport cu problematica „societății civile mondiale” *in statu nascendi*, în și prin care se vor afirma și forțele salvatoare ale civilizației planetare. În acest context se plasează responsabilitatea unei asemenea edituri ca reprezentantă obiectivă (nedeependentă de voința și capriciile conjuncturilor) a dinamicii structurii intelectuale a unei epoci întregi și a unei mari culturi. Editura Academiei poate fi și trebuie să fie principalul mecanism al noii cunoașteri a unei națiuni, ilustrându-se totodată ca principalul suport și garant al drepturilor de exercitare individuală și colectivă a „proprietății sale identitare”. Editura Academiei nu-și poate defini marginile și nu-și poate desfășura energiile nucleare decât în și prin ființa și menirea Academiei Române. *Dacă Academia Română este gestionarul unei complete depozitări a moștenirii spirituale de valoare universală a poporului român, fiind deopotrivă și garantul perpetuității acesteea peste veacuri, Editura sa, dimpreună cu toate Institutele sale, sunt brațele care apără și sporesc această moștenire*.

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 207–211, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

Nimic nu este mai grăitor pentru ideea de Academie ca gestul membrilor Academiei neoplatonice târzii din perioada postiustiniană, care purtau cu ei sulurile de literatură, filosofie și știință spre noua capitală sasanidă, unde căutau protecție nu neapărat pentru ei, ci mai ales pentru neprețuitele depozite ale unei neprețuite moșteniri spirituale, prin care se păstrase legătura neîntreruptă, de peste o mie de ani, cu Academia platonice. Semnul sub care reînvia vechea Academie era din nou acela al koinoniei unei vaste arii culturale zidită pe aceleași fundamente. Gestul membrilor Academiei postiustiniene este acoperitor, ca mare simbol, pentru lucrarea comunității de cunoaștere, creație, cercetare, depozitare și transmitere a Academiei. Pentru o asemenea misiune de păstrare și transmitere a unei moșteniri s-au constituit dintru începuturi un tip special de capacități, competențe, programe și strategii care poartă un singur nume: Editura Academiei. Rar poate adevăra cineva și undeva în altă parte decât în spațiul Academiei Române o așa de miraculoasă mărturie de asemănare cu sensul milenarei Academii din Eurasia sudică. Etosul academic se referă, iată, tocmai la totalitatea străduințelor de păstrare, transmitere și dezvoltare a moștenirii spirituale a unui popor în koinonie cu moștenirea spirituală universală, a tuturor popoarelor din corpusul unei civilizații. Editura Academiei își extrage paradigma dintr-o asemenea tradiție și își definește misiunea în raport cu această nouă comuniune care este aceea a națiunilor europene de a căror lucrare împreună (*synergia*) se leagă moștenirea și șansele noii comunități de cunoaștere și de propășire a națiunilor și, prin medierea acestora, a umanității însăși. Șansa și distincția Editurii Academiei Române în arhitectura strategică a statului român se leagă tocmai de avantajul competitiv care decurge din împărtășirea etosului Academiei Române și din calitatea sa unică de păstrătoare deplină a patrimoniului culturii române în integralitatea lui, prin care însăși societatea se menține conectată la patrimoniul culturii universale. Ființa și menirea unei astfel de instituții sunt derivate, așadar, din ființa comunității românești în felurile ei moduri și strategii de a se propaga în istorie, dar și din raporturile sale cu o moștenire inestimabilă și cu impulsul pasionar al Academiei Române.

Indiferent de formula sa istorică și, deci, tranzitorie, Editura Academiei s-a menținut în orizontul aceleiași paradigme ale cărei înțelesuri am încercat să le deslușim. Editura a fost și a rămas națională, păstrătoare de patrimoniu și purtătoare al unui impuls pasionar unic, derivat, precum s-a precizat, din etosul academic a unei culturi. Membrii unei Academii sunt depotrivă patriarhii unei națiuni, siguranța ei spirituală, trezia cumpenei în vremurile tulburi, confuze, aducătoare de primejdii pentru ființa spirituală a unui popor. Editura Academiei este arma cea mai eficace, brațul de tărie al unei misiuni așa de înalte, pe jumătate operă, pe jumătate destin. Editura Academiei întrunește astăzi mai toate trăsăturile unei edituri enciclopedice. În cărțile și revistele sale se recompune, ca într-o oglindă, modelul cunoașterii universale a societății omenești. Nu este domeniu al cunoașterii și culturii care să nu fie totodată dimensiune instituțională a acestei extraordinare edituri. În modelul său se oglindesc marile tradiții enciclopedice ale

istoriei universale, așa cum se reproduc ele în cuprinsul culturii române. Oamenii unei asemenea instituții sunt, desigur, frământați de metoda selecției și ierarhizării cunoștințelor și, deci, a cărților și revistelor cu valoare de circulație.

La români dimensiunea enciclopedică a valorificării patrimoniului este adevărată de mari *monumente spirituale*, precum *enciclopedia orală a folclorului*, în care sunt acumulate *marile tezaure de învățături spirituale ale umanității* de la neolitic și până la *marea sinteză a ecleziei creștine*, în genere, până la sinteza marilor religii. Caracteristica și tendința spre mișcare enciclopedică a patrimoniului spiritual românesc este atestată în feluritele domenii ale creației, în genere, precum ar fi, de pildă, sintezele plastice ilustrate de programul iconografic ștefanian și rareșian, exprimate doctrinar în programul mitropolitului Grigorie Roșca. Chivotele lui Petru Rareș, cum au fost numite mănăstirile din Bucovina, completă *enciclopedie plastică* săvârșită de *politeuma creștină răsăriteană*. Nu cred că există vreun alt document postbizantin (de după Hagia Sofia constantinopolitană) în care să fie cuprinse sinteze așa de complexe pentru cele două mari câmpuri stilistice care se căutau unul pe altul fără de a se putea întâlni, și anume, bizantinismul static răsăritean și barocul dinamic apusean, precum sunt aceste chivote. Ele au fost dublate la un interval de circa 200 de ani de opera de primă sinteză enciclopedică a Răsăritului cu Apusul, care este opera lui Cantemir. Prin opera acestuia cele două stiluri se întâlnesc sub forma unui al treilea câmp stilistic numit de Blaga „bizantinism dinamic”. Această performanță teribilă l-a proiectat pe Cantemir la titlul de prim cetățean al Europei universale în care se cuprind deopotrivă Răsăritul și Apusul, titlatură atestată de calitatea de membru al celor două Academii, germană și rusă. Concepția cantemirească a celor patru monarhate este prima sinteză europeană dintre viziunea profetului Daniel asupra imperiilor și marile viziuni orientale și occidentale asupra rotației marilor civilizații sub formula pe care romanii au denumit-o *imperium*. *Cives romanum* era calitatea care-l înfrăgea pe *purtătorul de Hristos* Apostol Pavel cu *purtătorul de imperium* al capitalei universale a antichității romane, Roma. Cele două *universalități* – cea orizontală a imperiului pământesc și cea verticală a imperiului veșnic, deopotrivă ceresc și pământesc, creștin – se întâlneau la Roma pentru a pune piatra de temelie a noului universalism al ecleziei creștine, în și prin care triumfa întâlnirea tuturor marilor culturi ale lumii sub forma unei teandrii care unifica cerul cu pământul. Unul dintre locurile în care se adevărea miracolul pericopei evanghelice a pescuitului minunat a fost, în zona Răsăritului, tocmai spațiul spiritualității românești.

Acesta este cadrul asumată, în și prin programele sale, de către Editura Academiei, program și misiune asumate și îndatorate unor spirite tutelare precum sunt directorii acestei înalte instituții, precum este acest extraordinar *spiritus rector* al Editurii de azi, scriitorul și cărturarul Dumitru Radu Popescu. Românii s-au născut ca popor în cadrul marelui triumf etnic al politeumei botezului apostolic în tot Răsăritul și Apusul, adevărind prima sinergie trinitară a Europei, compusă din cele trei popoare apostolice (care au primit botezul direct prin și de la Sfinții

Apostoli): italienii, grecii și românii. Prin aceste trei popoare se afirmă sinteza universalistă dintre Roma, Atena, Ierusalim și Cappadochia. Vechiul și Noul Testament se fac temelia iudeo-creștină a Europei greco-romane, adică a ceea ce putem considera drept marca identității europene. Metoda și mișcarea enciclopedică sunt totodată și singurele condiții care fac posibil un tip de cunoaștere prin care triumfă *paideuma* universalului, adică școala universală. De aceea cred că o Editură enciclopedică precum este Editura Academiei este expresia triumfului științei și pedagogiei universaliste a propriei noastre națiuni ca națiune europeană și, deci, universală. Națiunile se pot apăra de formula universalismelor abstracte numite globalizări numai prin participarea la edificarea civilizațiilor. Universalizarea adevărată este aceea care se manifestă în și prin opera creatoare a popoarelor. Acest proces creator la scara popoarelor poate fi cunoscut numai prin metoda și în cadrul mișcării instituțiilor cu vocație enciclopedică. Altă metodă adecvată pentru punerea în circulație a aportului creator al unui popor la o civilizație a universalului nu există. Sunt multe semne care atestă astăzi o asemenea mișcare în mediul academic românesc și toate au fost asumate prin programele Editurii Academiei. Inițiativele enciclopedice ale Editurii sunt cele prin se oglindesc, deopotrivă, inițiativa unei Noi Enciclopedii a României, proiect lansat de Academicianul Tudorel Postolache, inițiativa cunoașterii celui mai important stoc natural al popoarelor, pământul, și a „oamenilor pământului” (țărani, de la *terra*, care înseamnă pământ), ilustrată de străduințele Academicianului Cristian Hera, studiile de monografiere enciclopedică regională, precum aceea a Țării Hațegului, legată de cercetările coordonate de Academicianul Ion Păun Otiman, elaborarea primului corpus de enciclopedie istorică a românilor legat de energia coordonatoare a Academicianului Dan Berindei, sau, în fine, realizarea primului cadru instituțional pentru studiul biodiversității, realizat de Academicianul Alexandru Bogdan. Unul dintre cercetătorii asociați ai Institutului de Sociologie a scris prima monografie dedicată românilor care s-au stins de pe toată întinderea Moraviei și din Tatra Albă, care ne-a descoperit un monument de civilizație montană datorat gorailor din Polonia, Slovacia, Cehia, adică valahilor munteni din Europa Centrală.

În ceea ce ne privește, am încercat să punem prima treaptă a scării unei cunoașteri enciclopedice a satului prin editarea *Dicționarului* și a *Tratatului de sociologie rurală*, acompaniate de *Atlasul sociologic rural*, reușind astfel să ne armonizăm cu ritmul imprimat în cuprinsul Academiei Române de programele studierii potențialului regional al civilizației țărănești sau de programul montanologiei, inițiat pentru cunoașterea Vetrei regionale a Dornelor, adevărat ecomuzeu al Coloanei vertebrale a Europei Centrale, care este lanțul eurocarpatic. Cunoașterea acestui lanț muntos, completată cu montanologia Tatrelor, ar putea să fie o primă ilustrare a unei noi științe a substratului eco-noologic al Europei, știut fiind că Munții sunt cel mai puternic rezervor al moștenirilor spirituale a unui întreg grup de popoare. Toate acestea sunt ilustrate în programele Editurii Academiei.

Programul editorial enciclopedic al Editurii Academiei este cadrul care va permite Academiei Române să-și elaboreze propriul său index pentru calcularea coeficientului de impact al creațiilor, cărților și revistelor mediului academic românesc, în raport cu centrul național de gravitație al științelor. Dacă această chestiune nu va fi rezolvată, atunci tinerii vor sta departe de un asemenea proiect de pedagogie națională¹. Programele de până acum ale Editurii Academiei fac realizabil proiectul la care a visat Ion Heliade Rădulescu, acela de a crea o *Bibliotheca Universalis* în limba română, prin care marile opere ale culturii naționale și ale omenirii să fie găzduite în cadrul viu al acestei culturi.

Ilie Bădescu

¹ Enciclopedia ca mișcare, ca metodă și ca proces de cunoaștere depinde de rezolvarea unor tensiuni care-o amenință, ca întreprindere de mare anvergură, chiar de la startul ei: tendința sectară a mafiei grilelor care riscă să vânture energiile tinere departe de spațiul de concentrare a energiilor necesare unui atare proiect. Pentru mafiele grilelor este mult mai important coeficientul de impact ISI, decât coeficientul de impact național al eforturilor și deci al studiilor cercetătorilor tineri. Impactul ar trebui judecat după mărimea efectului acestor cercetări la edificarea Noii Enciclopedii.

ALMĂJUL DE IERI, DE AZI ȘI DE MÂINE, coord. acad. Păun Ion Otiman,
București, Editura Academiei Române – Editura Artpress, 2017.

Cartea *Almăjul de ieri, de azi și de mâine*¹, apărută sub coordonarea acad. Păun Ion Otiman, face parte dintr-o categorie aparte de scrieri de însemnătate strategică pe care le-aș încadra în binecuvântatul proces de *cunoaștere enciclopedică a României*. Cartea pe care o prezentăm cititorilor, rod al ostentelilor celor ce semnează între copertile ei, cuprinde materiale de lucru integrabile unui proiect de studii interdisciplinare cu rază de cuprindere monografică și enciclopedică, a cărui finalitate este o „*Enciclopedie a zonei Almăjului*”, așa cum ni se înfățișează aceasta în pragul mileniului. Reprezentantii Școlii sociologice de la București au propus, în 1940, un „Plan pentru Atlasul sociologic al României” ca parte dintr-o proiectată știință a „națiunii”. Ei ne-au lăsat, dincolo de multitudinea monografiilor sociologice, volumul „60 de sate” și 4 volume din *Enciclopedia României*, dimpreună cu binecunoscutul *Muzeu al satului* și cu neprețuita colecție de *filme sociologice*, toate ilustrând noul corpus metodologic al Științei națiunii.

Lucrarea colectivului coordonat de acad. Ion Păun Otiman se adaugă unei asemenea tradiții, încadrându-se în categoria ilustră a *monografiilor enciclopedice regionale* și poate servi ca model de cunoaștere pentru toate zonele României. Așa cum a fost ea realizată, lucrarea echipei de experți și savanți, coordonată de acad. Ion Păun Otiman, poate fi integrată proiectului unei Enciclopedii deschise a României întregi (o inițiativă înrudită fusese lansată tot la Academia Română prin proiectul acad. Tudorel Postolache, al *Noii Enciclopedii a României*). O asemenea strategie cognitivă, ca ax constitutiv al unui sistem de autorefecție identitară, este urgentă pentru statul român. Autocunoașterea identitară este parte vitală din seria de acte asumptive ale unei identități strategice a oricărui stat. Fără de o asemenea cunoaștere, elitele se înstrăinează ușor și „țara reală” se rupe, în cele din urmă, de „țara legală”, un fenomen extrem de primejdios pentru supraviețuirea statelor. Nicăieri, pe nici o altă carte n-ar sta mai nimerită o dedicație ca aceasta: „dedicăm această carte anului 2018 – centenarul întregirii neamului românesc – precum și anului 1918, când Almăjul, această lacrimă a țării, s-a așezat, pentru vecie, pe harta României Mari”. Asemenea dedicații se vor mai pune și pe alte cărți și manifestări, dar sinceritatea lor trebuie dovedită prin tăria de gândire și de simțire fără de care fraza se preschimbă în „sfoară de cuvinte goale”. Monografia enciclopedică a Almăjului este o carte strategică fiindcă politica statului român la Dunărea de Mijloc nu s-ar putea lipsi de asemenea analize pentru ca politicienii să nu fie orbi (ar fi încă o confirmare a metaforei lui Mircea Eliade aplicată guvernanților României în pragul celui de-al Doilea Război, pe care îi asemena „piloților orbi”: „Clasa noastră conducătoare... s-a făcut vinovată de (...) pierderea instinctului statal. E ceva ce poate primejdui însăși existența istorică a neamului românesc: oamenii care ne-au condus și ne conduc nu mai văd... Luntrea statului nostru e condusă de piloți orbi”²). O asemenea lucrare ne avertizează asupra însemnătății unei zone precum Almăjul (și ca acesta, sigur că și celelalte zone ale țării vor fi fost parte

¹ Abordăm prezentarea serială a unei cărți de excepție, care atinge 1 000 de pagini, *Almăjul de ieri, de azi și de mâine*, coordonator academician Păun Ion Otiman, Editura Academiei și Editura Artpress, 2017. Ne vom referi la unele chestiuni generale și vom deschide prezentarea capitolului dedicat Almăjului de-a lungul timpului, de circa 200 de pagini. Este vorba de o lucrare de însemnătate strategică pentru o Știință a națiunii, așa cum a prefigurat-o Dimitrie Gusti.

² *Piloții orbi*, 1937, .

„*Revista română de sociologie*”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 213–219, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

a unor funcții și misiuni făuritoare de destin în istoria neamului românesc *in integrum*). Primim, astfel, un argument și un avertisment că, deși întregul este compus din suma părților, el poate fi mai puțin decât acea sumă, fiindcă una dintre părți poate juca mai sus decât suma, atunci când își asumă funcția întregului. Almăjul a fost într-o atare situație, adică a fost o regiune făuritoare de destin românesc, singur și împreună cu toate „districtele bănățene” (prin care sunt atestate vechile organizări cneziale), pe durate variabile ale istoriei românilor din teritoriile autohtonei acestui neam. Indiferent de denumire, ținuturile bănățene reprezintă nu doar un atestat al organizării cneziale, ci și o dovadă a tăriei dăinuitoare a străvechilor familii de cnezi bănățeni, așa de însemnați pentru istoria militară și politico-administrativă a întregii regiuni pe o durată triseculară.

Manualele prezintă mult prea puțin rolul instituției cneziale în raport cu echilibrul militar și politic al uneia dintre regiunile de confinii între cele două „imperii de substituție” (N. Iorga) ale Evului Mediu, cel habsburgic (respectiv, dualist) și cel otoman. Almăjul a avut, incontestabil, un rol decisiv în prezervarea identității strategice a românității sudice în arealul ei de ieri și de azi. Referindu-se la rolul districtelor bănățene în istoria militară a regiunii, Nicolae Iorga (citată de autorii capitolului istoric al monografiei enciclopedice almăjene) le va denumi „scaune ostășești” antiotomane. O adevărată micromonografie este cea dedicată Almăjului de-a lungul timpului (semnată de Dan Obersterescu și Dacian Rancu), prin care dobândim acces la semnificația structurilor de profunzime ale unei microregiuni din care s-a compus arcul românismului sud-vestic, care și-a asumat o funcțiune vitală pentru dăinuirea noastră ca neam acolo unde ne-a așezat Dumnezeu. Acolo și atunci când înfruntarea cu armele n-a mai putut juca același rol (deși aceasta s-a menținut vreme de 300 de ani), cnezii almăjeni au știut să fie nu doar căpetenii militare, ci și administratori abili, creatori de structuri instituționale bine fixate în teritoriu, atestate de memoria pământeniei, ca în denumirea unor sate, a unor văi sau vârfuri și, deopotrivă, a unor vechi familii cneziale, cu privilegii pe care n-au reușit să le anuleze nici regii angevini, nici otomanii, nici habsburgii, nici beamterii austrieci și nici jandarmii sistemului dualist. Din aceste așezări s-au ridicat nume ilustre și oameni însemnați pentru toată istoria cea mare a românismului peren, precum Eftimie Murgu, plecat din Rudăria, Traian Doda, ilustru exponent al etosului militar grăniceresc al Banatului de munte, ori Anton Golopenția de la Prigor, ca să dăm trei exemple, în treacăt (pe care monografia coordonată de acad. Ion Păun Otiman îi prezintă în medalion într-un capitol de sine stătător dedicat oamenilor de seamă ai Almăjului).

De numele almăjeanului Eftimie Murgu, aflăm din monografie, se leagă și primul curs de filozofie de la Academia Mihăileană ieșeană, dar și inițierea lui Tudor Vladimirescu la „scaldele de la Mehadia”. Lectura neamănăță a acestei monografii va oferi bucurii sufletești și intelectuale în acest mare an al Centenarului Marii Uniri, adică al acelui eveniment providențial spre care au venit generațiile grănicerești, marile familii cneziale dimpreună cu acea extraordinară elită preotească și învățătorescă almăjeană, spre a contribui la temelia perenă a unei statalități românești sub acest petic de cer al Europei și al lumii. Almăjul întreg se ridică în istorie, pe verticala care leagă neamurile direct de voința lui Dumnezeu, grație unui energetism cu cinci surse: țărâtimea almăjeană, prin care se confirmă peste veacuri autohtonă (pământenia) românească a regiunii, etosul marilor familii cneziale, grănicerismul de seculară dăinuire, jertfelnicele familii preotești ale Banatului de sud și corpul învățătoresc al dascălilor de țară. Fără de considerarea tuturor factorilor și actorilor istorici ai regiunii, adevărate rădăcini ale românismului regional, devenirea spirituală a acestor ținuturi este incomprehensibilă. Aceste rădăcini au ajuns la rod toate, un rod adevărat pe marele platou de lumină cosmică de figurile almăjene cvasilegendare, pe care monografia le portretează deopotrivă înălțător și veridic.

Oare nu este simbolic pentru dinamica spirituală a întregii românități drumul lui Eftimie Murgu, care, asumându-și întregul cerc al românismului, pornește din sud-vestica Rudărie, repetă drumul macedoromân al strămoșilor săi în frunte cu Baronul de Sina, de numele căruia se leagă și podul peste Dunăre de la Budapesta și instituții cheie ale Ungariei, spre a iniția, prin gest fondator, primul curs de filosofie din spațiul românesc, ținut la Iași, adică în punctul nord-estic al întregii Români? E atât de prolifică personalitatea acestui aromân cu rădăcini rurale în Rudăria, un binecuvântat sat almăjean, de care se leagă și alte nume ilustre ale Almăjului, precum Traian Doda (el va face școala primară la Rudăria) și istoricul Ion Sârbu (născut și el în Rudăria)! Fără de numele lui Traian Doda, viața comunităților almăjene nu s-ar zări dincolo de primul cerc de viață colectivă, acela al unei ruralități grănicerești glorioase, e adevărat, dar nu mai mult fără de asemenea figuri emblematice care au ridicat jocul istoric al românilor din arcul sud-vestic pe marea scenă a istoriei

central-europene. În personalitatea lui Traian Doda s-au întrunit toate cele șase muchii ontologice ale unui om deplin de spiță almăjeană: etosul neamului pe care l-a slujit cu toată ființa sa în toate lucrările la care pronia divină l-a chemat, etosul grăniceresc în care pulsează energia militară a vechilor cnezi bănățeni, spiritul administrativ inconfundabil, care-i va permite lui Manoiilescu să rostească acele memorabile cuvinte: „Banatul este un Ardeal mai fin și o Muntenie mai serioasă”, inițiativa fondatoare, ctitoricească, de care se leagă liceul din Caransebeș care-i poartă numele, smerita slujire care ni-l arată dispus să primească însărcinări de obște, în ciuda ostentelilor sale neîntrerupte pe toată durata vieții și, în fine, spirit îndrumător, fiindcă el a fost un mare vizionar și un director de conștiință pentru această mlădină sud-vestică a neamului românesc.

Acest profil se repetă, altfel încununat, și la Anton Golopenția, cel ce-a primit moartea martirică în temnițele celor ce-ar fi voit (și încă vor) să suprimă spiritul acestui neam de la îngemănarea Carpaților cu Dunărea și, mai departe, cu Marea. Figura emblematică a episcopului Iosif Traian Bădescu este crucială pentru a înțelege organizarea eclesială a Banatului de munte, de numele său legându-se 45 de ani de viață a episcopiei Caransebeșului, al cărei prim episcop va fi din 1920. Vom prezenta pe rând în paginile revistei noastre cele șase fațete enciclopedice ale acestei excelente monografii regionale: *țărăniile almăjene* (prin care se poate scrie primul tratat de antropologia și sociologia pământeniei în regiunile de munte ale Banatului), *instituția cnezială, grănicerismul bănățean*, cu instituțiile sale subsecvente (comunitățile de avere, Casina română), *etnosul românesc în varianta sa almăjeană*, *etosul bănățean de munte*, *îngemănările tainice ale geografiei cu etnologia, cu istoria, cu folclorul almăjean, cu istoria economică* a acestei regiuni și, printr-o încununare, vom încerca să derivăm trăsăturile *nomosului almăjean* ca un concentrat noologic al Banatului spiritual și al cercului etnic al românismului în deplina sa integritate. Sperăm să devină sugestivă și impulsională pentru comunitățile intelectuale ale celorlalte regiuni ale României întregi realizarea unor astfel de monografii enciclopedice regionale, ca un imperativ și un titlu de onoare pentru fiecare regiune în parte. Dacă, după un interval, vom avea cele câteva zeci de asemenea monografii regionale, se va putea relansa și Harta enciclopedică a României întregi, ca un prinos de recunoștință pentru generațiile predecesoare, care au zidit o țară și pe care noi, cu excepțiile de rigoare, n-am avut încă vrednicia s-o memorăm în formula mai cuprinzătoare a enciclopediei naționale. Este un lucru minunat că în acest Banat de munte s-a putut constitui o comunitate academică așa de extraordinară, mișcată de un impuls de cunoaștere enciclopedică a uneia dintre regiunile României întregi. Seria prezentărilor noastre va stăruie, pe cât posibil, asupra fiecărei ramuri disciplinare și asupra personalităților reprezentative de remarcabili savanți ai domeniilor lor, cărora le datorăm această excepțională operă enciclopedică asupra identității strategice a românității sud-vestice.

Ilie Bădescu

„TRANSHUMANȚĂ” INTERBELICĂ ÎN BALCANI. STUDII ȘI ARTICOLE
DESPRE AROMÂNI ÎN PUBLICAȚIILE ȘCOLII GUSTIENE, antologie de
Zoltán Rostás și Martin Ladislau Salamon, București, Editura Eikon, 2017
(295 p.)

Seria publicațiilor dedicate Școlii Sociologice de la București, condusă de Dimitrie Gusti, continuă cu un nou volum apărut datorită grupului de sociologi coordonați de profesorul Zoltán Rostás și reuniți în cadrul informal al atelierului și revistei *online* cu același nume, Cooperativa G. Împreună cu colaboratorii săi, profesorul Zoltán Rostás a publicat o serie de lucrări de istorie a sociologiei românești. Așa a fost posibilă publicarea unei utile antologii, care cuprinde texte scrise de către echipierii, colaboratorii și monografiștii Școlii Sociologice de la București și publicate în perioada interbelică. Volumul „*Transhumanță*” *interbelică în Balcani. Studii și articole despre aromâni în publicațiile școlii gustiene*, îngrijit de Zoltán Rostás și Martin Ladislau Salamon și publicat de Editura Eikon, demonstrează că școala gustiană nu s-a concentrat exclusiv pe satul „tradițional” românesc,

omogen etnic și cultural, ci și-a extins cercetările și asupra localităților multietnice, multiculturale.

Antologia este structurată în trei capitole și preia materiale din corpusul textelor despre aromâni publicate în revista *Sociologie românească* și în *Curierul echipelor studențești*, la care se adaugă, evident, monografia satului Ezibei. Importanța cărții rezidă în faptul că adună și repune în circuitul științific texte extrem de rare, aproape necunoscute publicului larg. În prefață, Zoltán Rostás arată că ideea acestei antologii de texte a apărut încă din anii '80, adică în perioada în care a realizat istoriile orale cu membrii Școlii gustiene.

În comunitățile din Dobrogea de Sud (Cadrilater), în care au fost colonizați aromânii, s-au organizat cercetări de către echipele studențești regale în anii '30. Grupurile de coloniști care trăiau în sate precum *Cusuiul din Vale*, *Regina Maria*, *Bazargic*, *Bazaurt*, aveau o tipologie aparte, studenții echipieri putând să observe „la fața locului” particularități de ordin administrativ, precum și viața publică a comunităților și organizarea socială a acestora. Elemente de inventar casnic, specificități legate de tradiții și obiceiuri au fost surprinse de către studenții (sau elevii, în cazul Ezibeiului) echipieri.

Primul capitol este dedicat monografiilor, fiind intitulat *Un sat dobrogean. Ezibei de C.D. Constantinescu-Mircești, 1938*, și publică fragmente din monografia Ezibeiului, care descriu viața comunitară, folclorul, tradițiile, riturile de trecere, dar și manifestările economice ale satului.

Profesor de filosofie și director al Liceului din Bazargic, C.D. Constantinescu-Mircești, autorul acestei monografii, a realizat o cercetare completă a comunității rurale cu ajutorul colegilor și elevilor din Bazargic, instruiți de el. Importanța acestei monografii rezidă și în faptul că utilizează modelul gustian de cercetare sociologică. Profesorul Zoltán Rostás afirmă în prefața antologiei că „*monografia satului Ezibei constituie cea mai importantă lucrare interbelică a lui C.D. Constantinescu-Mircești, pe de o parte, dar și cea mai importantă contribuție a școlii gustiene la cunoașterea fenomenului social al colonizării aromânilor*” (p. 9).

C.D. Constantinescu-Mircești a făcut parte din primele echipe monografice ale profesorului D. Gusti, participând la campaniile din localitățile *Rușetu* (județul Brăila), în 1926, *Nerej* (județul Vrancea), în 1927, sau *Fundul Moldovei* (județul Câmpulung), în 1928. În această conjunctură, Constantinescu-Mircești a avut prilejul de a învăța efectiv cum se realizează o cercetare amănunțită și cum se conturează o monografie.

În prefața pe care o dedică monografiei satului Ezibei, Dimitrie Gusti amintește de participarea lui C.D. Constantinescu-Mircești la *Seminarul de Sociologie* al Universității din București și la cercetări monografice. Revenind la monografia în cauză, D. Gusti susține ideea cercetării sociologice a satului Ezibei, care se bazează pe „*conglomeratul etnic așa de variat, încât pentru cunoașterea acestui ținut minunat sunt necesare nu numai astfel de studii, ci sunt necesare societăți care să poată reprezenta în permanență această preocupare*”.

Cartografierea satului Ezibei a identificat diferențieri culturale și identități plurale, monografia descriind viața de familie, gospodăria, tradițiile, obiceiurile, cutumele turcilor, tătarilor, bulgarilor, aromânilor și românilor. Fragmentele publicate în antologie recompun o lume pe care noi nu o mai cunoaștem și care a dispărut în vâltoarea celui de al Doilea Război Mondial.

Al doilea capitol, intitulat *Muncă culturală la sate (Articole din revista Curierul Echipelor Studențești)* grupează articole și consemnări de la fața locului, redactate de către echipieri. Sunt relatate amănunte și particularități ale satelor, contextul social, realitățile și specificitățile acelor comunități, care încercau să se adapteze noilor imperative (după o lungă perioadă de stăpânire otomană) integrându-se în corpul social și politic românesc. Despre cercetările gustiene în Dobrogea Zoltán Rostás afirmă în prefața antologiei: „*După Gusti, această muncă trebuia desfășurată timp de mai multe luni, de către echipe de studenți și tineri specialiști, în ideea implementării treptate a unei noi «culturi a muncii, a sănătății, minții și a sufletului» în satele abordate. Sarcina acestor echipe nu consta în a impune modernizarea de sus în jos, ci de a urni partea activă a satului către autodezvoltare. Asemenea echipe au fost instruite de Fundație încă din 1934 și trimise în diverse regiuni ale țării, printre care și Dobrogea, în localitățile populate de coloniști*” (p. 14).

În anul 1935, în Dobrogea au ajuns echipele studențești în trei comunități rurale: *Pecineaga* (județul Tulcea), campanie condusă de Apostol Culea, *Regina Maria* (județul Caliacra). Campania de cercetări de la Ezibei a fost coordonată de C.D. Constantinescu-Mircești, iar campania organizată în

comuna *Ferdinand I* (județul Constanța) a fost probabil condusă de către unul din apropiații lui D. Gusti, dar care nu este precizat în calitate de coordonator în tabelul prezentat anterior. Investigația comunității din satul *Regina Maria* reprezintă o altă dimensiune a „muncii de ridicare a satului” dobrogean, autorul fiind același Constantinescu-Mircești. Acesta arată că „*inginerul agronom a dat sfaturi plugarilor, a organizat campanii pentru punerea porumbului la murat, și-a întocmit planul satului și al loturilor de împroprietărire. S-au verificat aceste operații pentru că ne-am convins cu câtă ușurință și neînțelegere s-a făcut colonizarea în Cadrilater. Fără un studiu prealabil al problemei, fără competență, poate, colonizarea a fost o operă de birou și nu de studii îndelungate la fața locului*” (p.158).

Ulterior, în vara anului 1937, în Dobrogea, au fost cercetate trei sate în trei județe diferite ale provinciei: *Bazaurturile* (județul Caliacra), *Cusuiul din Vale* (județul Durostor, sat înființat de coloniști români din Valea Timocului) și *Pecineaga* (județul Tulcea). Putem observa că au fost alese două sate din sudul Dobrogei, teritoriu intrat în componența României în 1913, și un sat în care locuia o importantă populație vorbitoare de limbă română, aflat pe malul drept al Dunării. Echipa de studenți care activau în satul *Cusuiul din Vale* este prezentată în detaliu în numărul 8 al *Curierului* din 1937. Din componența echipei fac parte „dl Manolescu, medic uman care dă zilnic consultații”, „Nicolae Dobre, medicul veterinar al echipei”, care „combate epidemia de holeră la păsări și pesta porcină”. Studentul agronom Bostan „vizitează zilnic loturile agricole și le dă consultații sătenilor” despre modul în care se face cultivarea pământului, iar echipierul Andronic, care era șeful echipei, se ocupă de „organizarea cooperației sătești”. Studentul teolog Angheluță ținea predica la biserică la fiecare liturghie și combatea „secta adventiștilor”. În echipa de la *Cusuiul din Vale* activau și doi studenți sociologi, Dumitrescu și Rădiță, care se ocupau „în mod serios” de statistica satului. Din echipă mai făceau parte un student la litere, Ciubuc, și soția acestuia, învățătoare, precum și „domnișoara Naca”, maestră de gospodărie.

Asemănător modelului echipei de la *Cusuiul din Vale* erau și celelalte echipe, care activau în alte sate dobrogene, compuse din membri care aveau specializări diferite și, totodată, proveneau și din medii diferite ale societății.

Capitolul trei al antologiei, intitulat *Istorie interbelică*, este dedicat amplului studiu al lui Constantin Noe, *Colonizarea Cadrilaterului*. Capitolul reproduce studiul publicat de Constantin Noe în 1938. Trebuie să observăm că rezultatele cercetărilor echipelor studențești din vara anului 1937, în Dobrogea de Sud, au fost publicate în revista „Sociologie românească” nr. 4–6 din aprilie – iunie 1938. În numărul respectiv sunt publicate mai multe studii ale participanților la cercetările în cauză. Putem observa preocuparea pentru realitățile din Dobrogea de Sud, dacă enumerăm materialele redactate și publicate în numărul respectiv.

Astfel, alături de Constantin Noe (aromân de origine și susținător important al colonizării aromânilor) îi mai regăsim pe Florea Florescu, cu un studiu cu titlul *Cusuiul din Vale – o colonie de români timoceni din Cadrilater*, pe Marin Cernea, cu o cercetare intitulată *Atmageaua tătarească – o colonie de megleniți din Cadrilater*, iar Mihail Beloiu scrie despre *Viața turcilor dintr-un sat din Cadrilater: Cara-Ezechioi Durostor*. În situația dată, putem susține că exista un interes al Școlii în a evalua procesul colonizării românești în Dobrogea de Sud și, în special, situația colonizărilor cu aromânii din Peninsula Balcanică. În esență, Constantin Noe justifică acțiunea de colonizare a guvernelor prin necesitatea stabilirii *echilibrului etnic*. Materialul publicat de Constantin Noe a fost elaborat la invitația lui Anton Golopenția, secretar de redacție al revistei *Sociologie românească*. Golopenția era interesat de situația comunităților românești din jurul granițelor României, prin urmare și de aromâni. În debutul articolului, C. Noe prezintă situația din teritoriu și necesitatea colonizării, despre care scrie: „*în Dobrogea Veche guvernele s-au ocupat de la început de românizarea ținutului, luând, îndată după alipire, măsuri pentru colonizarea lui. Cu toată sărăcia de mijloace (...), românii au izbutit să schimbe, în câteva decenii, fața acestei provincii nu numai sub raport material, ci și ca înfățișare etnică*” (p. 119). Noe merge mai departe cu analiza situației politico-sociale și compară etapele de colonizare din Dobrogea, prezentând cauzele procesului. Autorul descrie realitățile din cele două părți ale Dobrogei, susținând reușita din Nord, unde guvernele „*au dus la bun sfârșit opera de occidentalizare și colonizare a teritoriului*” (p. 119).

Expunerea motivelor și necesității colonizărilor teritoriului cu aromâni era dictată de starea tensionată care domnea în Grecia în cadrul comunităților aromâne, care doreau să emigreze în România. Este prezentată starea de precaritate și disperare în care trăiau unele comunități de aromâni, care-și vânduseră casele și avutul, așteptând pe cheiurile porturilor grecești permisiunea de a emigra. Evident, guvernele românești s-au implicat sub diferite forme în acest proces extrem de complex, asigurând logistica transporturilor sau acordând asistență celor care s-au așezat în Cadrilater. Administrația românească i-a ajutat pe mulți dintre cei colonizați în teritoriu să-și înalțe case, să se organizeze în comunități, să-și practice ocupațiile etc. Noe arată că prigonirea aromânilor de către grecii naționaliști avea și alte motive decât extinderea supremației: dobândirea de teritoriu necesar grecilor refugiați din Asia Mică și din alte țări balcanice exact în spațiul de aromâni. În acest context, s-a conturat curentul emigrării către România. Autorul specifică zonele din care proveneau coloniștii, precum și localitățile din care au emigrat către Dobrogea de Sud, în vederea colonizării și împrăștiării. Studiul publicat de Constantin Noe avea menirea de a descrie în amănunt, de a reconstitui fluxul colonizator și de imigrație al aromânilor, modul în care se desfășuraseră colonizările, începând cu 1925 și până la venirea ultimelor familii în 1938, anul în care Noe publică studiul. Prin procesul de colonizare a fost rezolvată încă o problemă importantă a administrației românești în Dobrogea – emigrarea populației de origine musulmană (turci și tătari) în Turcia lui Atatürk.

Exodul populației turco-tătare a fost „compensat” prin colonizarea populației aromâne din Peninsula Balcanică. Colonizările în cauză au constituit principala metodă prin care corpul social românesc a fost echilibrat etnic în teritoriul național.

Desigur, procesul de colonizare a provocat dezechilibre prin șocul cultural pe care coloniștii au trebuit să-l suporte, ducând la traume în rândul comunităților de aromâni. Aromânii au lăsat în urmă o lume considerată de ei drept „acasă”, pentru a sosi într-un spațiu neprietenos, arid, străin. Și-au lăsat mormintele părinților, bunicilor și străbunicilor pentru a se salva din punct de vedere cultural și economic. Peste numai doi ani de la publicarea studiului lui Constantin Noe (în 1940), aromânii aveau să suporte un alt episod al procesului de colonizare. Grupurile și comunitățile aromânești din Cadrilater începeau o altă etapă a pribegiei și luau totul de la capăt, după ce făcuseră același lucru cu 15 ani înainte, plecând din Grecia, Albania, Bulgaria, pentru a se stabili în Dobrogea de Sud. În septembrie 1940 și-au lăsat tot avutul și agoniseala și au luat calea evacuării (practic, a unei noi colonizări) în Dobrogea de Nord, în localitățile de unde plecaseră germanii și bulgarii. Erau imperative de ordin politic, pe care un grup de 80–100 000 de oameni nu le puteau influența.

Antologia se încheie cu un studiu denumit *Epilog*, semnat de Martin Ladislau Salamon, care descrie istoria pregătirii și desfășurării emigrației aromânilor într-o manieră originală. Spunem *originală*, deoarece studiul în cauză este scris cu detașare necesară, analizând obiectiv situația reală a procesului de colonizare, pe care un istoric aromân, legat afectiv de problematica grupului său, cu greu ar putea-o descrie. Maniera nouă de abordare a lui Martin Ladislau Salamon rezidă în faptul că a consultat nemijlocit literatura de specialitate în limba greacă. Salamon constata în *Epilog* despre colonizare: *Calvarul aromânilor abia acum începea cu adevărat; în Cadrilater îi așteptau condiții climatice și geografice cu totul diferite de cele cu care erau obișnuiți în ținuturile lor de baștină. În loc de lapte și miere, au dat peste un sol arid, greu de cultivat, având de-a face și cu amenințările și raidurile permanente ale comitațiilor bulgari*” (p. 283).

Martin Ladislau Salamon descrie imaginea contemporană a aromânilor, opiniile și controversele legate de originea lor, modul în care este discutată (și disputată) această problemă identitară cu ample implicații politice. Tot el analizează modul în care se percep și se identifică pe ei înșiși aromânii, definirea propriei identități, precum și elementele existenței lor cotidiene. M. Salamon opinează că „este la fel de demn de respect opțiunea celor care au ales să devină cetățeni ai României, cât și a celor rămași în Grecia – desigur, mult mai numeroși decât primii. Iar volumul acesta – realizat sub îndrumarea și împreună cu profesorul Zoltán Rostás – o culegere de texte apărute în acea perioadă, ai cărei autori au fost ei înșiși implicați în procesul de colonizare din Cadrilater și i-au studiat efectele, are doar scopul de a prezenta soarta celor care au optat pentru emigrarea în România, fără a da un verdict privind corectitudinea vreuneia dintre alegeri” (p. 284).

Acest volum valoros va constitui un instrument de informare util, din foarte multe puncte de vedere, cercetătorilor, studenților, publicului interesat de fenomenul colonizărilor. El recompune o

lume și o epocă în care actorii principali au fost aromânii, secondați de personaje cu care s-au intersectat și care au contribuit în mod direct la scrierea unei pagini de istorie socială. Cei doi editori, Zoltán Rostás și Martin Ladislau Salamon, oferă publicului o carte necesară, care poate explica de ce Dobrogea i-a inclus în panoplia comunităților și pe aromâni, precum și modul în care ei au ajuns aici și s-au integrat în acest spațiu social. Înainte de a încheia, vreau să amintesc faptul că antologia reprezintă, în opinia mea, o resursă esențială pentru cunoașterea lumii aromâne și recuperarea unei memorii colective pe care foarte mulți dintre noi au uitat-o. Din punctul de vedere al comunității aromânilor, din care și eu, semnatarul acestor rânduri, fac parte, cartea reprezintă și un neprețuit dar cu încărcătură afectivă.

Enache Tușa

REVISTA ROMÂNĂ DE SOCIOLOGIE

Year XXIX, Nos. 1–2 • 2018

CONTENTS

THEMATIC ISSUE.

CHILDREN AND THE DIGITAL MEDIA: RISKS AND PREVENTION

- ANCA VELICU, CATHERINE BLAYA, Schools' campaigns for online safety and cyberbullying prevention. A story told by children in the *EU Kids Online* project 3
- ROZÁLIA KLÁRA BAKÓ, GYÖNGYVÉR ERIKA TÖKÉS, Parental Mediation and Romanian Young Children's Digital Practices 23
- ANCA VELICU, BIANCA BALEA, MONICA BARBOVSCHI, Adolescents' Perceptions about the Risks of *Sexting*. Data from *The Friends 2.0 Project* 37

DOMESTIC VIOLENCE

- DANIELA GABA, FLORIN LAZĂR, OANA-VERA NEGRUȚ (PIRNECI), GEORGIANA-CRISTINA RENTEĂ, ANCA MIHAI, Family Violence against Children. Comparing Romania and Norway 59
- ECATERINA BALICA, Femicide within The Romanian Immigrants Communities 83

WORK AND SOCIETY

- CRISTINA LEOVARIDIS, LAURA CÂRCU, Work – Life – Education Balance for Students. A Qualitative Analysis 101

THE GREAT UNION'S CENTENARY

- CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ, Sociology and the Science of Nation in Dimitrie Gusti's Doctrine 135

ROMANIAN SOCIOLOGY: CONTEXTS

- DAN BANCIU, Miron Gh. Constantinescu and the Rehaunching of Sociology in Romania, in the Communist Period 169

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 1–224, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NoDerivs CC BY-ND

ACADEMIC LIFE

- The international conference *Balkan and Baltic States in United Europe: History, Religion, and Culture*, 3rd edition, Vilnius (Lithuania), 9–11 October 2017 201

ANNIVERSARY CELEBRATION

- THE PUBLISHING HOUSE OF THE ROMANIAN ACADEMY – 70 YEARS OF EXISTENCE (*Ilie Bădescu*) 207

REVIEWS AND READING NOTES

- THE ALMAJ PROVINCE YESTERDAY, TODAY AND TOMORROW (coord. acad. Ion Păun Otiman), Bucharest, Editura Academiei Române – Artpress, 2017 (*Ilie Bădescu*); INTERWAR “TRANSHUMANCE” IN THE BALKANS. STUDIES AND ARTICLES ABOUT THE AROMANIANS IN THE PUBLICATIONS OF DIMITRIE GUSTI’S SOCIOLOGICAL SCHOOL, an anthology by Zoltan Rostas and Martin Ladislau Salamon, Bucharest, Eikon, 2017 (295 p.) (*Enache Tuşa*) 213

REVISTA ROMÂNĂ DE SOCIOLOGIE

Année XXIX, Nos. 1–2 • 2018

SOMMAIRE

DOSSIER THEMATIQUE.

LES ENFANTS ET LES MEDIAS DIGITAUX : RISQUES ET PREVENTION

- ANCA VELICU, CATHERINE BLAYA, Les campagnes relatives à la sécurité sur Internet et la prévention du *cyberbullying* en milieu scolaire – témoignages d'enfants. Les données du projet *EU Kids Online* 3
- ROZÁLIA KLÁRA BAKÓ, GYÖNGYVÉR ERIKA TÖKÉS, Le rôle de la médiation parentale dans l'apprentissage des pratiques numériques des enfants. Le cas de la (Roumanie) 23
- ANCA VELICU, BIANCA BALEA, MONICA BARBOVSCHI, La perception des adolescents sur les risques du *sexting*. Données du projet *Amis 2.0* 37

VIOLENCE FAMILIALE

- DANIELA GABA, FLORIN LAZĂR, OANA-VERA NEGRUȚ (PIRNECI), GEORGIANA-CRISTINA RENTEĂ, ANCA MIHAI, La violence familiale sur l'enfant. Une analyse comparative Roumanie – Norvège 59
- ECATERINA BALICA, Le féminicide dans les communautés d'immigrants Roumains 83

TRAVAIL ET SOCIÉTÉ

- CRISTINA LEOVARIDIS, LAURA CÂRCU, L'équilibre – travail – personnelle – l'éducation des étudiants. Une recherche qualitative 101

LE CENTENAIRE DE LA GRANDE UNION

- CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ, La sociologie et la science de la nation dans la doctrine de Dimitrie Gusti 135

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 1–224, București, 2018



Creative Commons License
Attribution-NonCommercial CC BY-NC

LA SOCIOLOGIE ROUMAINE: CONTEXTES

DAN BANCIU, Miron Gh. Constantinescu et le relancement de la sociologie en Roumanie dans la période communiste	169
--	-----

ANNIVERSAIRE

LA MAISON D'EDITION DE L'ACADÉMIE ROUMAINE – 70 D'ANS D'EXISTENCE (<i>Ilie Bădescu</i>)	201
--	-----

VIE ACADÉMIQUE

La conférence internationale “Les Pays des Balkans et les Pays Baltes dans l’Europe Unie : Histoire, Religion et Culture”, 3 ^{ème} édition, Vilnius (Lituanie), 9–11 octobre, 2017 (<i>Irina Stahl</i>)	207
---	-----

COMPTES-RENDUES ET NOTES DE LECTURE

LA PROVINCE D'ALMAJ HIER, AUJOURD D'HUI ET DEMAIN (coord. acad. Ion Păun Otiman), Bucarest, Editura Academiei Române – Artpress, 2017. (<i>Ilie Bădescu</i>) ; «TRANSHUMANCE» DANS LES BALKANS ENTRE LES DEUX GUERRES MONDIALES. ÉTUDES ET ARTICLES SUR LES MACÉDO-ROUMAINS DANS DES PUBLICATIONS DE L'ÉCOLE SOCIOLOGIQUE DE DIMITRIE GUSTI, une anthologie de Zoltan Rostas et Martin Ladislau Salamon (sous la dir. de), Bucarest, Eikon, 2017 (295 p.) (<i>Enache Tuşa</i>)	213
--	-----

REVISTA ROMÂNĂ DE SOCIOLOGIE

(ROMANIAN JOURNAL OF SOCIOLOGY)

Editor: Romanian Academy – Institute of Sociology (Bucharest)

- A new journal for a new sociology.
- A journal which looks back to the totalitarian past and explores the democratic future of the Romanian society.
- Open to all theoretical, methodological and ideological approaches.

În atenția colaboratorilor noștri:

Vă rugăm, să aveți în vedere ca articolele și studiile trimise redacției noastre să fie de aproximativ 15–20 de pagini (cca 3 000 de semne/pagină). La rândul lor, recenziile sau notele științifice nu trebuie să depășească 5 pagini. Primim numai texte procesate în format electronic, inclusiv prin e-mail: revista@insoc.ro sau prin fax: 021 318 24 48.

De asemenea, vă rugăm, să însoțiți articolul dvs. de un rezumat (maxim ½ pagină), în limba engleză, și de o scurtă prezentare a autorului (titluri științifice, instituția de apartenență, domenii de interes profesional).

Menționăm că întreaga responsabilitate pentru originalitatea și afirmațiile enunțate în cuprinsul articolului revine, în întregime, autorului.

Revista se poate cumpăra de la:

EDITURA ACADEMIEI ROMÂNE, Calea 13 Septembrie nr. 13, sector 5, 050711, București, România
Tel.: 021 318 81 46; 021 318 81 06; fax: 021 318 24 44; e-mail: edacad@ear.ro

Comenzile pentru abonamente se primesc la:

ORION PRESS IMPEX 2000 S.R.L., P. O. Box 77–19, sector 3, București, România
Tel./fax: 021 610 67 65; 021 210 67 87; tel.: 0311044668; e-mail: office@orionpress.ro

S.C. MANPRES DISTRIBUTION S.R.L., Piața Presei Libere nr. 1, corp B, etaj 3, cam. 301–302
Sector 1, București; tel.: 021 314 63 39; fax: 021 314 63 39; e-mail: abonamente@manpres.ro
office@manpres.ro și www.manpres.ro

DEREX COM S.R.L., e-mail: derex_com@yahoo.com

SORIRORI SOLUTIONS, tel.: 0040 765 262 077, 0040 765 166 433; internet: <http://www.sorirori.ro>;
E-mail: sorin.costreie@sorirori.ro; rosana.guta@sorirori.ro

„Revista română de sociologie” este indexată în următoarele baze de date internaționale/
“Revista română de sociologie” is indexed in the following international databases:

PROQUEST
EBSCO
DOAJ
INDEX COPERNICUS
DIRECTORY INDEXING OF INTERNATIONAL RESEARCH JOURNALS
ACADEMIC JOURNALS DATABASE
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNALS INDEXING
REPEC (indexarea revistei este făcută de ASOCIAȚIA/EDITURA LUMEN, inclusiv în bazele de date
SOCIONET și ECONPAPERS)
GENAMICS JOURNALSEEK

Biblioteci și cataloage on line unde există „Revista română de sociologie”/
Online libraries and catalogues where “Revista română de sociologie” can be found:

The European Library
University of New Brunswick Libraries
University of the West, Library
Hochschule Hannover, University of Applied Sciences and Arts, Katalog
Libris
ACM Digital Library
Biblioteca de Recursos, Universia
National Taiwan Normal University Library
Simon Fraser University, Electronic Journals
Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu, Elektronische Zeitschriften
Falvey Memorial Library (Villanova University)
Steenfind (Ralph W. Steen Library, Stephen F. Austin State University)
PresseKatalog (Internationale Fachzeitschriften)
PITTCat. Online Catalog (University Library System – University of Pittsburgh)
Orbis Yale University Library Catalog
University of Washington, Libraries
WorldCat Libraries
Katalog der USB Köln (Universität zu Köln – Universitäts – und Stadtbibliothek Köln)
Library of Congress online Catalog
SUWECO ONLINE SERVICE (Czech and Slovak Republics).
SCPIO: <http://www.scpio.ro/web/revista-romana-de-sociologie>

ISSN 2392–8549
ISSN–L 1224–9262

„Revista română de sociologie”, serie nouă, anul XXIX, nr. 1–2, p. 1–226, 2018